

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

Le potentiel de l'utilisation des stratégies de lecture dans les classes de français et d'anglais
langue seconde par les élèves ayant des difficultés en lecture

par

Gabrielle Brisebois

Essai présenté à la Faculté d'éducation

en vue de l'obtention du grade de

Maitre en éducation (M.Éd.)

Maitrise en enseignement au secondaire, cheminement qualifiant, profil français

Décembre 2020

© Gabrielle Brisebois, 2020

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

Le potentiel de l'utilisation des stratégies de lecture dans les classes de français et d'anglais
langue seconde par les élèves ayant des difficultés en lecture

par

Gabrielle Brisebois

a été évaluée par un jury composé des personnes suivantes :

Madame Lynn Thomas, Ph.D., Directrice de la recherche
Université de Sherbrooke

Madame Christiane Blaser, Ph.D., Membre du jury
Université de Sherbrooke

Essai accepté le : 1^{er} février 2021

SOMMAIRE

Cette étude de cas traite du potentiel de l'utilisation de stratégies de lecture chez les élèves ayant des difficultés de lecture dans les classes des écoles secondaires du Québec. Nous nous sommes interrogée sur les différences et similitudes quant à l'utilisation par ces élèves de certaines stratégies de lecture qui sont utilisées communément dans les classes d'anglais langue seconde (ALS) et de français.

Depuis quelques décennies, plusieurs recherches ont démontré que l'utilisation des stratégies d'apprentissage est un facteur déterminant de la réussite scolaire des élèves, tant au primaire qu'au secondaire. Dans les classes de langues, une série de stratégies similaires est déployée pour permettre aux élèves de parfaire leur compétence en lecture. Plusieurs chercheurs en didactique du français et de l'anglais ont déjà déterminé que les élèves ayant des difficultés en lecture connaissent et utilisent moins de stratégies que leurs collègues de classe. Cependant, peu d'observations ont été présentées à ce jour selon une approche interlinguistique, même si la lecture est considérée comme une compétence transversale par plusieurs.

Ainsi, cette recherche propose des pistes de réflexion sur le potentiel que peut avoir l'utilisation des stratégies de lecture dans les classes d'ALS et de français auprès d'élèves en difficulté de lecture selon les observations tirées d'une classe de 2^e secondaire où des élèves en difficultés d'apprentissage ont participé à des exercices de lecture dans les deux langues. Nous espérons que l'analyse de ces données pourra aider à entamer une réflexion sur l'utilisation et l'enseignement transversal des stratégies de lecture dans les classes de langue du Québec.

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION	1
PREMIER CHAPITRE. PROBLÉMATIQUE	3
1. PRÉSENTATION DU PROBLÈME GÉNÉRAL DE RECHERCHE ET DU CONTEXTE DANS LEQUEL IL SE POSE	3
2. PROBLÉMATIQUES RELEVÉES DANS LA LITTÉRATURE	7
2.1 Le français langue d'enseignement et l'anglais langue seconde (ALS) dans le PFEQ	8
2.2 La langue et la lecture	12
2.3 L'enseignement des stratégies	15
3. OBJECTIF GÉNÉRAL DE RECHERCHE	22
DEUXIÈME CHAPITRE. CADRE CONCEPTUEL	25
1. L'ÉLÈVE AYANT DES DIFFICULTÉS DE LECTURE	25
1.1 La lecture.....	25
1.2 L'apprenant	29
1.3 Les difficultés.....	33
1.3.1 Acquisition d'une langue seconde	34
1.4 Les interventions efficaces.....	35
2. STRATÉGIES DE LECTURE.....	38
2.1 Enseignement stratégique	38
2.2 Types de stratégies	40
2.3 Stratégies de lecture en français et en anglais.....	43
2.3.1 Surlignage	44
2.3.2 Survol des éléments extratextuels	45
2.3.3 Prendre des notes.....	45
2.3.4 Faire un résumé	46
2.3.5 Relire	46
3. QUESTION SPÉCIFIQUE DE RECHERCHE ET OBJECTIFS VISÉS.....	47
TROISIÈME CHAPITRE. INDICATIONS MÉTHODOLOGIQUES	49
1. TYPE D'ESSAI	49

2.	LE MILIEU SCOLAIRE ÉTUDIÉ, POPULATION ET ÉCHANTILLON	50
3.	NATURE ET SOURCE DES DONNÉES	52
4.	MÉTHODES ET DÉROULEMENT DE LA COLLECTE DE DONNÉES	53
5.	MÉTHODES D'ANALYSE DES DONNÉES	55
6.	CONSIDÉRATIONS ÉTHIQUES.....	56
QUATRIÈME CHAPITRE. PRÉSENTATION DES RÉSULTATS ET ANALYSE.....		58
1.	OBSERVATIONS SUR LE CONTEXTE D'ENSEIGNEMENT	58
1.1	Enseignement des stratégies de lecture.....	59
1.2	Les exercices de lecture	62
2.	RÉSULTATS COMPARATIFS POUR CHAQUE STRATÉGIE	66
2.1	Surlignage	67
2.1.1	Français	69
2.1.2	Anglais	71
2.1.3	Analyse comparative.....	72
2.2	Survol des éléments extratextuelles	73
2.2.1	Français	75
2.2.2	Anglais	75
2.2.3	Analyse comparative.....	76
2.3	Prendre des notes	78
2.3.1	Français	80
2.3.2	Anglais	81
2.3.3	Analyse comparative.....	82
2.4	Faire un résumé.....	82
2.4.1	Français	83
2.4.2	Anglais	84
2.4.3	Analyse comparative.....	84
2.5	Relire.....	85
2.5.1	Français	86
2.5.2	Anglais	88
2.5.3	Analyse comparative.....	89

2.6	Analyse globale de l'utilisation des stratégies	89
2.6.1	En français.....	90
2.6.2	En anglais	92
CHAPITRE 5. DISCUSSION		96
1.	TENDANCES ET PARTICULARITÉS DISTINCTIVES	96
2.	LIMITES DU PROJET	101
3.	OUVERTURES ET RECOMMANDATIONS POUR L'ENSEIGNEMENT ET LA RECHERCHE	104
CONCLUSION		106
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES		108
ANNEXE A. LE QUESTIONNAIRE D'AUTOÉVALUATION, FRANÇAIS.....		115
ANNEXE B. LE QUESTIONNAIRE D'AUTOÉVALUATION, ANGLAIS		117
ANNEXE C. DOCUMENT DE RÉFÉRENCE FOURNI AUX ÉLÈVES DE LA CLASSE D'ANGLAIS		119
ANNEXE D. COPIE CONFORME DE L'EXERCICE DE MODELAGE DE L'ENSEIGNANTE		120
ANNEXE E. EXERCICE DE LECTURE EN ANGLAIS		121
ANNEXE F. EXERCICE DE LECTURE EN FRANÇAIS.....		124

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1.	Stratégies de lecture sélectionnées	43
Tableau 2.	Surlignage conforme au modelage dirigé par l'enseignante	61
Tableau 3.	Réponses aux questionnaires en français	65
Tableau 4.	Surlignage.....	68
Tableau 5.	Survol des éléments extratextuels	74
Tableau 6.	Prendre des notes.....	78
Tableau 7.	Faire un résumé (écrit)	83
Tableau 8.	Relire	85
Tableau 9.	Utilisation des stratégies de lecture en français	90
Tableau 10.	Utilisation des stratégies de lecture en anglais.....	92

LISTE DES FIGURES

Figure 1.	Types de stratégies et interrelation entre les stratégies directes et indirectes	41
-----------	--	----

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

ALS	Anglais langue seconde
DADD	Démarche autonome de découverte
ELL	English Language Learner
ESL	English as a Second Language
FMSS	Formation à un métier semi-spécialisé
LD	Learning Disabilities
OCDE	Organisation de coopération de développement économique
PAI	Parcours adapté individualisé
PDA	Progression des apprentissages
PFEQ	Programme de formation de l'école québécoise
PISA	Programme international pour le suivi des acquis des élèves

*Aux chercheuses et chercheurs pour qui
la pandémie a été un défi de plus.
« À l'impossible, nul n'est tenu. »*

REMERCIEMENTS

Cet essai a été une aventure hors du commun, des premières réflexions interlinguistiques jusqu'à son dépôt dans une situation de pandémie mondiale. Je ne saurai jamais remercier suffisamment mon inestimable directrice de recherche, madame Lynn Thomas, qui a su me guider tout au long du processus en me laissant la liberté d'explorer mon sujet d'étude selon mes convictions et qui m'a toujours encouragée dans mes investigations, malgré les difficultés qui se sont présentées sur notre chemin. Madame Thomas, merci de m'avoir accompagnée jusqu'à la fin de ma rédaction, vous auriez pu choisir d'en faire autrement et je chéris le cadeau précieux que fut votre décision de continuer malgré tout. Je tiens également à remercier madame Christiane Blaser qui a généreusement consenti à coévaluer cet essai; votre contribution est grandement appréciée.

La collaboration de Patricia et Justine, les enseignantes d'anglais et de français m'ayant permis de récolter les données de ma recherche à distance dans la situation pandémique, se doit également d'être soulignée, avec toute la reconnaissance qu'elle mérite.

D'un point de vue plus personnel, je souhaite finalement remercier ma mère Sophie qui a su faire ce qu'une mère fait de mieux pour ses enfants en situation difficile : l'impossible! À ma douce moitié Pierre-Luc qui m'a permis de réaliser ce défi de plus dans ma vie déjà très remplie en sacrifiant maintes soirées en amoureux pour me laisser travailler. Merci à mes deux plus grands qui ont su s'endormir rapidement les soirs où je devais rédiger et me garder de bonne humeur les matins où la nuit avait été trop courte. Un ultime merci à mon petit dernier qui m'a donné la motivation et le temps nécessaire pour terminer avant de se pointer le bout du nez!

INTRODUCTION

Si la majorité des élèves québécois sur les bancs d'école assistent à des cours de français langue d'enseignement et d'anglais langue seconde (ALS), le contexte d'enseignement varie grandement d'une région à l'autre. Que ce soit dans la région métropolitaine où les langues parlées se multiplient et amènent une richesse unique aux jeunes apprenants ou dans les régions plus éloignées où l'anglais devient une langue étrangère, tous ont l'opportunité d'apprendre ces deux langues qui sont officielles au Canada. Malheureusement, malgré cette diversité, une variable est semblable pour l'ensemble de la province : les élèves ayant des difficultés en lecture vivent des problèmes dans ces deux disciplines scolaires. Alors que le renouveau pédagogique fait la promotion du décroisement disciplinaire, il semble toujours y avoir des barrières difficiles à franchir dans l'enseignement de ces deux langues. Pourtant, depuis quelques années, des chercheurs, chercheuses, didacticiennes et didacticiens du français comme Claude Simard et Suzanne Chartrand valorisent les ponts interlinguistiques entre les langues enseignées.

Ayant la chance d'enseigner dans les deux langues à des élèves en difficulté, nos premières observations nous ont permis de constater le potentiel d'une action concertée dans les deux langues pour favoriser l'amélioration de la lecture chez ces élèves. Parmi les actions concrètes pouvant être observées, l'utilisation des stratégies de lecture, enseignées et valorisées dans les deux langues, s'avère être une avenue prometteuse pour ce projet. Par une étude de cas sur des sujets dans les deux langues d'enseignement, nous espérons pouvoir offrir une série d'observations sur le potentiel d'utilisation des stratégies de lecture dans les classes de français et d'ALS par les élèves ayant des difficultés en lecture.

Le Québec traverse un évènement qui restera gravé dans les mémoires pour plusieurs décennies, la pandémie de COVID-19 et les derniers mois vécus dans un contexte d'enseignement particulier, à distance, en présentiel ou hybride, nous ont permis de constater les grandes différences qui existent entre les élèves des parcours réguliers et ceux des parcours adaptés qui sont souvent confrontés à de grandes difficultés d'apprentissage. Bien que le sujet à l'étude ait été déterminé avant le début de ce triste évènement, nos observations et notre expérience ajoutée auprès des élèves des parcours adaptés nous prouvent davantage la nécessité de doter les élèves en difficulté d'outils efficaces pour leur permettre d'augmenter leur autonomie dans les différentes situations d'apprentissage. Dans le contexte d'enseignement à distance, alors que la majorité des travaux fournis contiennent des tâches de lecture souvent complexes, la capacité de ces élèves à utiliser efficacement leur compétence en lecture pour arriver à accomplir ces tâches s'est trouvée grandement amoindrie par leur difficulté ou leur refus d'utiliser efficacement de bonnes stratégies de lecture. Nous espérons que ce projet mettra en lumière certains éléments clés quant à l'utilisation des stratégies de lecture chez les élèves ayant des difficultés et particulièrement quant à leur perception de celles-ci.

Le premier chapitre de cet essai présentera la problématique du projet ainsi que les différentes particularités repérées dans la littérature. Nous examinerons ensuite dans le cadre conceptuel les concepts d'élève ayant des difficultés en lecture et de stratégies de lecture qui sont au centre de cette étude. Enfin, les différentes considérations méthodologiques rempliront le troisième chapitre de ce document avant d'arriver à la présentation et l'analyse des données récoltées pour cette recherche.

PREMIER CHAPITRE. PROBLÉMATIQUE

Ce premier chapitre fera état du contexte dans lequel le problème général de recherche a d'abord été observé pour arriver à la présentation de la littérature scientifique qui tend à confirmer nos observations personnelles. Cette littérature scientifique sera présentée dans le cadre de la recension des écrits, de même que les premières pistes de solutions qui ont été découvertes lors des lectures et l'absence d'autres pistes pressenties. Finalement, une question générale de recherche sera proposée pour guider la suite de cette recherche en enseignement.

1. PRÉSENTATION DU PROBLÈME GÉNÉRAL DE RECHERCHE ET DU CONTEXTE DANS LEQUEL IL SE POSE

Il existe plusieurs similarités entre le français langue d'enseignement et l'anglais langue seconde (ALS) comme disciplines scolaires : toutes les deux sont des outils de communication et des porteurs de culture, en outre chaque langue est aussi un système complexe en constante évolution (Tomassone, 2001). L'importance d'étudier les différentes approches didactiques préconisées et de comprendre la relation didactique privilégiée à développer entre l'enseignant ou l'enseignante, l'élève et le savoir (Halté, 1992; Harmer, 2007) ont des similarités en français et en anglais.

Le contexte d'enseignement de cette recherche est particulier parce que j'ai eu la chance, pendant quelques mois, d'enseigner dans les deux langues d'enseignement, le français et l'ALS. Durant près de quatre mois, j'ai enseigné ces deux matières dans une classe de Pré-DEP à des élèves qui vivaient des difficultés d'apprentissage. J'ai observé que les difficultés en lecture étaient

particulièrement persistantes dans les deux langues d'enseignement. Tant en français qu'en anglais, les élèves de cette classe avaient de la difficulté à répondre à des questions de repérage, à identifier les mots-clés dans les paragraphes qu'ils lisaient ou encore à faire des associations entre les idées présentées dans les textes. Alors que je pensais que les difficultés à comprendre les mots complexes n'étaient propres qu'à l'enseignement de l'anglais, je me suis rendu compte que les élèves, bien que francophones, n'étaient pas plus outillés pour trouver la signification des mots complexes en français. Plus d'une fois, j'ai inclus différents éléments extratextuels pour faciliter la compréhension des élèves, mais ces outils n'étaient pas utilisés par ces derniers. Cet enseignement « hybride » a fait changer ma perception au sujet de la nature des difficultés en anglais des élèves. Je me suis interrogée sur la possibilité que les difficultés en anglais des élèves puissent avoir un lien avec leurs problèmes de lecture plutôt que celui de l'acquisition d'une langue seconde. J'ai questionné des collègues en français et en anglais au sujet des difficultés en lecture de leurs élèves et plusieurs m'ont mentionné que ces difficultés semblaient coïncider avec une désorganisation face aux stratégies de lecture à utiliser dans les différentes situations de lecture. Ces observations m'ont amenée à analyser les traces, ou plutôt l'absence de traces sur les copies de ces élèves qui vivaient avec des difficultés en lecture. Cette absence de marques sur les copies, d'annotations, de résumés ou de surlignages semblait prouver que les élèves n'avaient pas un large éventail de stratégies de lecture pour les outiller dans leurs tâches.

Mes observations m'ont donc mené à croire qu'il y avait un problème quant à la maîtrise des stratégies utilisées dans les situations de lecture et que ce problème désorganisait certains élèves et rendait leur lecture inefficace. Selon différentes données tirées de l'étude PISA de l'OCDE (Knighton, Brochu et Gluszynski, 2010) et de l'Action concertée pour le soutien à la

recherche en lecture (Gouvernement du Québec, 2005a, 2005b), l'importance de l'apprentissage et la maîtrise de la lecture chez les élèves ainsi que le niveau de maîtrise de la lecture chez les jeunes Québécois sont un sujet d'étude fréquent. La compilation des données statistiques du Gouvernement du Québec, en 2005, dans le cadre de l'Action concertée pour le soutien à la recherche en lecture montre, quant à elle, que les élèves qui ont de la difficulté à comprendre un texte :

Ne font pas de liens entre les différentes parties d'un texte, se limitent à ce qui est textuellement écrit et n'établissent pas de relations d'inférence, ne comprennent que certains types de textes, ne se font pas de représentation mentale du texte qu'ils lisent et ne distinguent pas l'essentiel de ce qui est moins important [...]. Les élèves qui apprennent par la lecture utilisent des stratégies cognitives et d'autorégulation.

(p. 2)

Dès le premier effeuillage de la littérature scientifique à ce sujet pour la lecture en français, la langue maternelle de la majorité des apprenants du système d'éducation de la province de Québec, il apparaît clair que les élèves qui ont une bonne compétence en lecture sont dotés d'outils pour soutenir ce processus cognitif complexe qu'ils pratiquent depuis le primaire, tandis que ceux qui vivent des difficultés n'ont pas toujours les bons outils, les stratégies, pour les aider. En français, dans une étude sur l'utilisation des stratégies d'apprentissage par la lecture, Cartier (2006) soulève la différence entre les élèves en classe de cheminement particulier, qui représentaient déjà 8% des élèves québécois en 2000, et ceux des classes ordinaires quant à leur utilisation des stratégies d'apprentissage. Selon la chercheuse, les élèves qui ont des difficultés d'apprentissage

ont montré trois principaux problèmes liés à la lecture : ils manquent de stratégies, ils ne les planifient pas adéquatement et ils les utilisent incorrectement. Les élèves des classes ordinaires utilisent davantage de stratégies cognitives lors des différentes activités de lecture que les élèves en cheminements particuliers qui ont également besoin de plus de soutien pour arriver à faire les mêmes activités. Ce contexte est préoccupant, toujours comme le mentionne Cartier (2006), « parce que d'autres études ont montré que des difficultés d'apprentissage par la lecture peuvent mener à l'échec scolaire (Horton et Lovitt, 1994), lequel peut causer le décrochage scolaire (Hrimech, Théorêt, Hardy et Gariépy, 1993) » (p. 440). La lecture est une compétence primordiale dans toutes les classes au secondaire parce qu'elle est très souvent une manière de communiquer l'information privilégiée :

Au secondaire, l'apprentissage de la lecture continue d'occuper une place importante dans le quotidien des élèves. En effet, il leur faut lire une diversité de textes, perfectionner leurs capacités à comprendre les informations qui y sont présentées et, également, apprendre par la lecture, c'est-à-dire faire l'apprentissage de certains contenus de textes. (Gouvernement du Québec, 2005a, p. 3)

Les problèmes de lecture des élèves peuvent donc avoir des répercussions dans toutes les disciplines scolaires et causer des retards significatifs dans leurs apprentissages (Cartier, 2001, 2006). Un exemple parfait de ce genre de problème serait les répercussions des difficultés de lecture dans une discipline comme l'histoire. Le *Programme de formation de l'école québécoise* (PFEQ) mentionne que : « L'apprentissage de stratégies liées à la lecture, l'approfondissement du concept de point de vue et la sensibilisation à l'évolution de la langue devraient en outre leur

permettre d'aborder les textes historiques avec plus d'aisance » (Gouvernement du Québec, 2007, p. 26). Les élèves ayant des difficultés de lecture pourraient ne pas saisir les concepts historiques présentés aussi facilement que leurs collègues et cela entraînera un retard dans une autre discipline que le français.

Mes premières lectures exploratoires en anglais m'ont aussi permis de faire un lien entre les difficultés de lecture et d'acquisition d'une langue, entre autres pour l'acquisition de nouveau vocabulaire ou de structures de phrase communes (Haager et Osipova, 2017). Comme le mentionne Klingner (2010) plus spécifiquement pour l'apprentissage de la langue seconde : « The characteristics of learning disabilities in many ways mirror characteristics associated with second language acquisition. When English-language learners (ELLs) struggle with reading, it can be difficult to distinguish between learning disabilities and the language acquisition process » (p. 15).

2. PROBLÉMATIQUES RELEVÉES DANS LA LITTÉRATURE

Un premier tour d'horizon de la littérature a permis de cerner à la fois certains auteurs et autrices qui se sont révélés être des sommités dans le domaine de la didactique de la lecture, tant en anglais qu'en français, mais également certaines problématiques sur l'utilisation des stratégies de lecture dans ces deux langues. Parmi ces problématiques, notons la présentation des programmes de français et d'anglais dans le PFEQ, la perception des chercheurs et chercheuses quant aux différences entre langue et lecture et la complexité de l'enseignement des stratégies.

2.1 Le français langue d'enseignement et l'anglais langue seconde (ALS) dans le PFEQ

Les cours de didactique du français et de l'anglais offerts aux enseignants-chercheurs et enseignantes-chercheuses du Québec présentent diverses occasions d'étudier le PFEQ et les différents aspects qui y sont mis de l'avant, dont la lecture qui tient une place importante dans les deux matières et qui est une compétence à évaluer dans chacune de celles-ci (Gouvernement du Québec, 2006a, 2007, 2011a, 2011b). Dans la présentation du programme ALS, la lecture est intégrée dans la compétence 2 *Reinvesting understanding of texts* pour laquelle l'élève devra apprendre à se familiariser avec plusieurs types de textes provenant de la littérature anglophone ainsi que de plusieurs cultures de milieux anglophones. Ils devront apprendre les différentes stratégies d'apprentissage recommandées dans la *Progression des apprentissages* (PDA) pour arriver à comprendre ce qu'ils lisent et travailler les différentes étapes du response process¹ : « Students respond to the text, which means that they reflect on the text, establish a personal connection with it, and then go beyond their own reality to address the issues in the text at a broader level » (Gouvernement du Québec, 2006a, p. 591). Du côté de l'enseignement du français, c'est dans la compétence 1, *Lire et apprécier des textes variés*, que se définit la lecture. L'élève devra développer sa compétence en lecture par différentes situations où sa compréhension, son interprétation et sa réaction seront mises à l'épreuve. Encore une fois, l'enseignement de cette compétence devra être travaillé pour permettre aux élèves de développer « des méthodes de travail et des stratégies efficaces pour soutenir leur mémoire, reconnaître les sources fiables, repérer les renseignements requis, les sélectionner et les organiser » (Gouvernement du Québec, 2007, p. 28).

¹ Démarche de réponse

Fait digne d'intérêt, l'association entre l'apprentissage des différentes langues est abordée dans la présentation de l'enseignement du français :

À l'intérieur des disciplines du domaine des langues, les élèves se constituent graduellement une représentation de ce qu'est une réalité linguistique et culturelle. Ils sont amenés à réfléchir aux liens qui existent entre la langue française et la langue seconde ou les autres langues qu'ils étudient ou parlent. (Gouvernement du Québec, 2007, p. 26)

Cette association est particulièrement intéressante, puisqu'elle vient appuyer les similitudes entre la manière dont devraient être enseignées les langues à l'école. Ce genre de rapprochement se trouve aussi dans la littérature scientifique, comme l'écrit Chartrand (2003a) : « Le développement des compétences langagières, lire et écrire, écouter et parler (en utilisant la variété standard) demande beaucoup de temps et d'efforts de la part des élèves, de même qu'un enseignement systématique, organisé selon une progression rigoureuse et réaliste » (p. 75). En ALS, le même rapprochement s'opère dans les recherches sur les orientations des procédés d'apprentissage :

This new emphasis [on process orientation] involves looking at a variety of process factors : the development of an interlanguage (the learner's hybrid form of language use that ranges somewhere in between the first or native language and the actual new language being learned). (Oxford, 1990, p. 5)

Si les progressions des apprentissages sont très différentes d'une langue à l'autre, celle en français étant très axée sur les compétences grammaticales ainsi que les types de textes tandis que celle en anglais étant plutôt axée sur le functional language, les processus et les stratégies², l'importance d'une progression spiralaire est démontrée en anglais comme en français. En français, des notions de grammaire sont d'abord intégrées en 1^{er} secondaire pour être approfondies en 2^e secondaire et finalement maîtrisées en 3^e secondaire (Gouvernement du Québec, 2011a). Il en est de même en anglais où le response process³ est travaillé dès le 1^{er} secondaire avec des textes plus simples pour devenir plus complexes et complets jusqu'à sa maîtrise en 4^e secondaire (Gouvernement du Québec, 2011b). Dans les deux langues, la progression « tient compte en même temps des objets à enseigner, de la culture et des savoirs des enseignants et des élèves » (Chartrand, 2008, p. 5). De part et d'autre, la progression est appréhendée comme un approfondissement successif du même objet (Chartrand, 2008). Le choix d'approches didactiques comme la démarche active de découverte (DADD) proposée par Chartrand (1995, 2003b) et d'autres didacticiens et didacticiennes du français se rapproche des prescriptions du ministère de l'Éducation dans le PFEQ pour ce qui est de l'approche constructiviste qui place l'élève au centre de ses apprentissages et qui le mène dans une situation exploratoire face aux apprentissages qui lui sont proposés (Gouvernement du Québec, 2006a, 2007). En anglais aussi ce genre d'approche est préconisé, mais elle est dirigée plus spécifiquement sur l'enseignement des stratégies (Gouvernement du Québec, 2011b; Oxford, 1990). En français, l'enseignement stratégique est également privilégié pour la

² Langue fonctionnelle, les démarches, les stratégies

³ Démarche de réponse

grammaire dans les classes de français (Paret, 2000) de même que pour l'enseignement de la lecture (Giasson 1992, 1995, 1995/2003, 2011).

Malgré toutes ces similitudes repérées dans la littérature scientifique et professionnelle entre l'enseignement du français et de l'anglais dans les classes du Québec, le PFEQ ne prescrit en aucun lieu les ponts interlinguistiques dans les classes de langue. La mention précédemment citée parle de réalité linguistique et d'amener l'élève à réfléchir sur les liens entre les langues, mais nulle part dans le PFEQ ou la PDA, il n'est expliqué de quelle manière ces liens peuvent être enseignés ou encore dans quelles situations l'élève sera amené à travailler sur les relations qui existent entre les langues. Cette problématique que nous avons constatée est également soutenue par des expertes de la didactique du français à travers les articles de Chartrand (2003a) qui mentionne que « l'on ne peut continuer d'enseigner d'autres langues proches du français comme le sont l'anglais et l'espagnol sans établir explicitement des ponts entre ces langues et ces cultures et la langue française et les cultures d'expression française » (p. 75) et Simard (1997) qui présente l'apprentissage d'une langue seconde comme fortement influencée par la langue première et qui prône une plus grande intégration de l'enseignement des différentes langues. Ces affirmations sont particulièrement intéressantes, notamment parce qu'elles confrontent l'idée du PFEQ que l'enseignement de l'ALS doit se faire dans un contexte immersif tant au niveau de la langue que de la culture (Gouvernement du Québec, 2006a, 2007). Un clivage très net est instauré dans le document ministériel concernant l'utilisation de la langue française qui est prohibée lors de l'enseignement de l'anglais dès le premier cycle du primaire (Gouvernement du Québec, 2006b). À la lumière de ces lectures, nous nous questionnons sur les conséquences de ce cloisonnement des langues à l'école alors que les approches didactiques semblent promouvoir les ponts

interlinguistiques. Comme les langues sont des outils essentiels à la lecture et que la lecture est une compétence qui se développe dans plusieurs disciplines scolaires, cette situation scolaire doit être signifiée pour la présente recherche puisque les résultats de celle-ci pourraient amener un éclairage nouveau sur la compétence en lecture des élèves et leur utilisation de stratégies associées à la lecture.

2.2 La langue et la lecture

Comme mentionné précédemment, les langues parlées sont des outils qui, associées à des symboles que l'on nomme lettres, permettent d'arriver à en déchiffrer le sens grâce à une compétence que l'on nomme lecture. Si les langues orale et écrite sont souvent associées pour comprendre ce qu'est le processus cognitif qui nous permet de lire (Giasson, 2011), il n'en demeure pas moins qu'elles sont deux choses bien distinctes. Bien que cette affirmation soit généralement bien acceptée par la recherche et le secteur de l'éducation, la ligne entre langue et lecture est presque impossible à repérer dans le PFEQ. Certains passages se rapportent davantage à la langue, mais la différenciation avec la lecture est implicite et floue. Par exemple : « il convient d'apporter une attention toute particulière à la langue d'enseignement, outil par excellence et premier véhicule donnant accès à la culture » (Gouvernement du Québec, 2007, p. 21). La culture est ici prise au sens large et pourrait être associée à la littérature, et donc à la capacité à lire dans la langue utilisée à l'école. Également, dans la présentation des compétences en français, l'interrelation étroite et essentielle entre la langue et la lecture est mise de l'avant, mais les approches didactiques permettant l'enseignement de l'une ou l'autre ne sont pas différenciées.

Ces affirmations au sujet de la langue et de la lecture n'ont rien de problématique en soi et elles sont les mêmes, peu importe la langue utilisée. La raison pour laquelle cette relation quasi fusionnelle est mise de l'avant pour cette recherche se rapporte davantage à l'enseignement de l'anglais et plus spécifiquement aux stratégies d'apprentissage liées à l'ALS telles qu'enseignées dans les écoles du Québec. En effet, si en français, les stratégies d'apprentissage associées à la lecture sont généralement associées à la compétence et sa pratique dans les différentes activités, ce n'est pas aussi clair pour l'enseignement de l'anglais puisque certaines stratégies sont à la fois associées à la langue et à la lecture tant dans le PFEQ que par les didacticiens et didacticiennes comme Harmer (2007) ou Oxford (1990). Lorsque cette dernière présente les différentes stratégies qui pourraient être utilisées pour l'apprentissage d'une langue seconde, Oxford (1990) utilise le terme *language strategies*⁴ et ces différentes stratégies de langage sont présentées selon leur efficacité dans les différents skills (*speaking, writing, listening, reading*)⁵ qui sont pratiqués en anglais. Ces stratégies peuvent donc être perçues comme des stratégies visant à bonifier la compétence en lecture, mais également des stratégies aidant les élèves qui ont une maîtrise partielle de la langue à comprendre les manifestations de cette langue, qu'elles soient à l'oral ou à l'écrit. Les stratégies de compensation présentées par la chercheure, qui servent à compenser une connaissance médiocre de la langue, sont un exemple parfait de cette situation :

Beginners are not the only ones who employ guessing. Advanced learners and even native speakers use guessing when they haven't heard something well enough,

⁴ Stratégies de langage

⁵ Habiletés (interaction orale, écriture, écoute, lecture)

when they don't know a new word, or when the meaning is hidden between the lines. » (Oxford, 1990, p. 48)

Ici, on explique l'utilité de la stratégie guessing⁶ à la fois pour faciliter la compréhension de la langue et celle de la lecture en associant l'action de supposer le sens d'un mot et de faire des inférences en lecture. La même stratégie peut avoir deux buts complètement différents et l'enseignement de ces différents buts peut devenir un enjeu, surtout pour les élèves en difficulté. D'autres stratégies ont le même statut ambivalent dans l'ouvrage d'Oxford (1990) comme translate et transfer⁷. Bien que ces stratégies soient essentielles pour s'assurer de la compréhension des mots d'un texte à lire, elles ne sont pas toujours des stratégies de lecture, elles permettent plutôt de pallier les lacunes des savoirs linguistiques. Le fait d'utiliser ces stratégies comme stratégies de lecture de premier rang pourrait ralentir considérablement la vitesse d'exécution des élèves et même diminuer leur compréhension du texte lu parce qu'ils ne conceptualiseront pas les mots trouvés lors de la traduction et leur sens pourrait ne pas convenir au contexte de la phrase lue (Oxford, 1990). À la lumière de ces informations, il conviendra de choisir des stratégies qui sont étroitement associées à la lecture pour la présente recherche et qui s'écartent le plus possible des stratégies compensatoires visant à mieux comprendre la langue lue. Par exemple, même si rechercher un mot dans le dictionnaire peut être une stratégie de lecture en français pour s'assurer de son sens dans la lecture, la même action pourrait être une stratégie de langage en ALS. Si l'élève

⁶ Deviner

⁷ Traduire et transférer

n'arrive pas à catégoriser l'utilisation des stratégies entre langage et lecture, il devient difficile d'analyser son utilisation des stratégies.

De plus, comme l'enseignement de l'anglais est étroitement associé à l'apprentissage de stratégies, à l'image des prescriptions de la PDA de cette discipline, il peut devenir difficile pour l'élève et même l'enseignant ou l'enseignante de dissocier les difficultés liées à la connaissance de la langue et celles qui se rattachent davantage à la lecture (Klingner, 2010). Si plusieurs recherches ont été effectuées concernant l'enseignement des stratégies de lecture et son efficacité chez les élèves (Giasson, 1995/2003, 2011; Oxford, 1990; Presseau, 2004; Tardif, 1993, 1995; Tochon, 1990), beaucoup moins de chercheurs et chercheuses se sont penchés sur ce sujet pour les élèves en difficulté qui apprennent l'ALS. Klingner et Vaughn (1996) mentionnent même à l'époque que « almost no research has been conducted in comprehension strategy instruction for ESL students with LD » (p. 276). Considérant le peu de données concernant les stratégies de lecture utilisées en ALS par les élèves ayant des difficultés d'apprentissage, il devient difficile de sélectionner des indicateurs fiables pour mesurer l'incidence de l'utilisation des stratégies dans les tâches qui leur sont confiées. La logique veut que la fréquence d'utilisation des stratégies de lecture soit d'abord mesurée pour constater la présence ou l'absence de celles-ci auprès des apprenants en ALS ayant des difficultés de lecture.

2.3 L'enseignement des stratégies

Plusieurs passages du PFEQ mentionnent explicitement l'importance pour l'élève d'acquérir des stratégies pour l'aider dans le développement de ses compétences. Les contenus de formation de chaque discipline contiennent entre autres des stratégies pour aider les élèves au

développement des savoirs et compétences qui sont rattachés à ladite discipline. Nous avons cité quelques-uns de ces passages plus haut pour ce qui est du français ou de l'anglais, et en voici un autre qui va même jusqu'à énumérer certaines de ces stratégies qui sont si importantes à l'apprentissage des élèves :

To develop this competency, students first begin by preparing to listen to, read and/or view a text. They take into account the key elements of the text, such as the headline, photos and captions in an article from a magazine or an e-magazine. They use learning strategies such as anticipating the content of the text, activating prior knowledge of the topic or making predictions. While listening, reading and/or viewing, students pay attention to the overall message and/or to specific details.

(Gouvernement du Québec, 2006a, p. 591)

Le PFEQ rappelle aussi l'importance pour l'enseignant ou l'enseignante de s'appuyer sur des courants pédagogiques reconnus comme le constructivisme, le socioconstructivisme ou le cognitivisme (Gouvernement du Québec, 2007, p. 17). C'est de ce dernier courant que découlent l'enseignement stratégique et les stratégies d'apprentissage. Plusieurs études ont confirmé l'efficacité d'un enseignement approprié de stratégies de lecture (National Reading Panel, 2000, cité dans Giasson, 2011) et, à ce sujet, la littérature est vaste et complexe, mais tous les ouvrages consultés semblent soulever des difficultés récurrentes quant à l'enseignement des stratégies d'apprentissage dans les classes : « D'une part, plusieurs études ont démontré que l'enseignement des stratégies, particulièrement aux élèves moyens et faibles, améliore leur compréhension de la lecture. D'autre part, l'application ne semble pas se faire de façon aisée en classe » (Connor,

Morrison et Petrella, 2004; Atwell, 2007, cités dans Giasson, 2011, p. 265). Ce problème semble aussi s'étendre dans les autres disciplines scolaires où les enseignants et enseignantes sont peu ou pas formés à enseigner aux élèves à lire pour apprendre et se sentent plus ou moins capables de le faire, bien qu'ils travaillent avec des manuels ou des textes (Cartier, 2001).

Du côté de la langue française, nous avons retenu les ouvrages de Jocelyne Giasson, chercheure et professeure titulaire en didactique de la lecture depuis plus de 30 ans pour alimenter notre réflexion. Bien que plusieurs de ses ouvrages traitent de la lecture au primaire, ses recherches sur l'apprentissage des stratégies et sur les lecteurs en difficulté sont facilement applicables aux élèves du secondaire, surtout au premier cycle, et plusieurs associations quant à la continuité des difficultés sont faites par elle. Selon Giasson (2011), l'un des problèmes principaux entravant l'enseignement efficace des stratégies est que « les stratégies de lecture ne sont pas directement observables par les élèves, et plusieurs ne les découvrent pas spontanément s'ils n'en voient pas l'application concrète » (p. 260). L'élève doit comprendre que les stratégies de lecture sont un outil pour faciliter sa compréhension :

On n'utilise une stratégie que si, et seulement si, cela est nécessaire pour atteindre notre objectif de lecture. Il ne faut pas que l'élève soit plus préoccupé par l'application des stratégies que la compréhension même du texte. [...] S'ils conçoivent les stratégies comme des outils permettant de comprendre un contenu, alors les stratégies les aideront à devenir de meilleurs lecteurs. (Giasson, 2011, p. 266)

Malheureusement, il arrive fréquemment que les stratégies soient enseignées comme des composantes plutôt qu'un processus. Leurs utilisations systématiques par les élèves, à la demande de l'enseignant ou l'enseignante, ne permettent pas toujours aux élèves en difficulté de comprendre pourquoi ils les utilisent. L'enseignement d'une stratégie repose sur le modelage, soit l'enseignant ou l'enseignante, en lecteur ou lectrice efficace, qui dit à voix haute ce qui se passe dans sa tête en utilisant la stratégie présentée. Si cette partie de l'enseignement est escamotée ou si l'enseignant ou l'enseignante tient pour acquis que les élèves comprennent la raison de l'utilisation de la stratégie, il est probable que les élèves en difficulté ne comprennent pas toujours pourquoi l'enseignant ou l'enseignante procède ainsi (Giasson, 2011).

Le surenseignement des stratégies de lecture est un autre problème soulevé par Giasson (2011) : les guides pédagogiques proposent plus de stratégies que celles que reconnaît la recherche. Les enseignants et enseignantes peuvent complexifier l'acquisition de la compétence malgré eux en surchargeant cognitivement les élèves par l'utilisation de stratégies dont l'efficacité n'a pas encore été prouvée dans la recherche. Plusieurs études ont démontré que différents agencements de stratégies conduisent à des résultats positifs pour ce qui est de la compréhension des élèves, il est cependant préférable d'enseigner moins de stratégies, mais de le faire en profondeur et d'insister sur leur utilité (Giasson, 2011). La trop grande quantité de stratégies enseignées peut aussi amener un problème au niveau de l'autonomisation des stratégies. Pour qu'elles soient efficaces, il doit s'effectuer un transfert des responsabilités dans l'enseignement des stratégies. Giasson (2011) aborde les différentes étapes d'un enseignement efficace en partant du modelage vers l'étayage avant l'application guidée et finalement l'application autonome. L'enseignant ou l'enseignante commence par expliquer aux élèves ce qu'est la stratégie ciblée et pourquoi elle est

importante. Il ou elle leur montre ensuite quand et comment l'utiliser en servant lui-même ou elle-même de modèle. Enfin, il ou elle les guide dans l'application de la stratégie et leur donne de nombreuses occasions de l'utiliser de façon autonome (Giasson, 2011). Pour que cet enseignement soit efficace, il faut laisser plus d'occasions aux élèves de les pratiquer de manière autonome (dépasser le stade d'application supervisée dans l'enseignement) et dans des situations authentiques. Pour les élèves en difficulté qui ont un rythme de travail souvent plus lent que les autres, il n'est pas toujours facile d'arriver à la pratique autonome, car le temps vient à manquer. Ces élèves n'arrivent donc jamais à pratiquer leurs stratégies de lecture pour en juger de l'efficacité et de la nécessité selon leurs pertes de compréhension.

Du côté de l'anglais, la chercheure et professeure émérite en enseignement de l'ALS, Rebecca Oxford, a fait paraître un ouvrage sur l'enseignement des stratégies pour favoriser l'apprentissage d'une langue seconde, *Language Learning Strategies : What Every Teacher Should Know* (1990), dans lequel elle répertorie différentes stratégies à enseigner pour les élèves de tous les niveaux dans le but d'optimiser leurs compétences en écriture, interaction orale, écoute et lecture. La manière dont doivent être enseignées les stratégies d'apprentissage occupe une place importante pour la chercheure qui demeure convaincue que même si ce sont les élèves qui les utilisent, les enseignants et enseignantes ont un rôle primordial à jouer : « Although learning strategies are used by students themselves, teachers play an important role helping students develop and use strategies in more effective ways » (Oxford, 1990, p. ix). Tout comme Giasson, Oxford aborde la question de l'efficacité de l'enseignement des stratégies et l'importance de rendre explicite aux élèves les raisons qui poussent l'enseignant ou l'enseignante à enseigner les stratégies aux élèves et l'utilité qu'elles peuvent avoir dans leurs apprentissages. Oxford est plus inclusive

quant au besoin d'expliquer pourquoi les stratégies sont utiles parce qu'elle n'associe pas ce besoin aux élèves en difficulté, mais à l'ensemble des apprenants : « Strategy training should not be abstract and theoretical but should be highly practical and useful for students » (Oxford, 1990, p. 201). Les deux chercheuses s'entendent aussi sur l'importance de respecter les différentes étapes de l'enseignement stratégique :

Strategy training is more effective when student learn why and when specific strategies are important, how to use these strategies, and how to transfer them to new situations. Strategy training must also take into account learners' and teachers' attitudes toward learner self-direction, language learning, and particular language and culture in question. (Oxford, 1990, p. 12)

Cependant, Oxford ajoute à ce procédé d'enseignement l'importance pour l'enseignant ou l'enseignante de comprendre les besoins de l'apprenant et les raisons de son investissement dans l'apprentissage d'une langue ainsi que son bagage culturel. Si ces aspects sont importants en enseignement du français, ils sont essentiels en anglais parce que l'hétérogénéité des connaissances de cette langue seconde est présente au sein d'une même classe et la manière d'aborder l'enseignement des stratégies pourrait différer d'un élève à l'autre. Il n'en demeure pas moins que s'il est difficile de modifier certains traits de personnalités ou styles d'apprentissage chez les élèves, il est plus facile d'adapter les stratégies pour qu'elles leur soient utiles selon leurs besoins :

Some aspects of the learner's makeup, like general learning style or personality traits, are very difficult to change. In contrast, learning strategies are easier to

modify. This can be one through strategy training, which is an essential part of language education. (Oxford, 1990, p. 12)

La manière d'enseigner les stratégies passe par deux types d'entraînements pour la chercheuse. Mais avant, les élèves doivent s'entraîner pour constater l'efficacité des stratégies (Oxford, 1990). Il y a d'abord une phase de prise de conscience où les stratégies sont présentées de même que leur utilité pour l'apprentissage des élèves. Cette prise de conscience est décontextualisée d'une situation d'apprentissage programmée. Durant cette phase, l'enseignement est explicite. Par la suite, l'enseignant ou l'enseignante peut choisir entre le one-time strategy training et le long-term strategy training⁸. Comme leur nom l'indique, l'une est à court terme et l'autre s'échelonne sur une plus grande période. Comme l'explique Oxford (1990), l'entraînement à court terme est approprié pour les élèves qui ont des besoins particuliers, ciblés, qui peuvent être comblés rapidement. Cependant, cet enseignement à court terme n'est généralement pas aussi efficace que l'enseignement à long terme qui vise la pratique répétée de différentes stratégies. Le long terme est plus efficace à cause de la répétition, mais en générale, des stratégies sont ajoutées d'une fois à l'autre, donc l'enseignement est moins ciblé. Peu importe le type d'entraînement choisi pour les stratégies à enseigner, Oxford mentionne que le temps requis peut varier d'un apprenant à l'autre et souvent, les élèves en difficulté auront besoin de davantage de temps pour arriver à maîtriser certaines stratégies.

⁸ L'enseignement ponctuel d'une stratégie et l'enseignement à long terme d'une stratégie

Les lectures de Giasson et Oxford montrent que l'enseignement des stratégies dans les classes de langues est un sujet complexe et délicat parce que si la théorie démontre l'importance de choisir quelques stratégies efficaces, suivre un processus d'enseignement long et offrir beaucoup de situations de mise en application pour l'élève (Giasson, 2011; Oxford, 1990), dans la pratique, l'hétérogénéité des compétences et connaissances des élèves, les connaissances des enseignants et enseignantes au sujet de l'enseignement stratégique et le temps disponible à l'enseignement des stratégies ne permettent pas toujours d'appliquer ce qui est prescrit par la recherche en ce sens. Ce problème, relevé dans la littérature, est d'une complexité qui rendrait son étude inaccessible pour la présente recherche. La quantité de variables touchant l'enseignement des stratégies obligerait une approche méthodologique ayant une ampleur et une étendue considérable qui ne cadre pas avec les ressources de cette recherche.

3. OBJECTIF GÉNÉRAL DE RECHERCHE

Les écrits sur l'utilisation des stratégies de lecture et leur bénéfice chez les élèves nous laissent croire qu'il pourrait être bénéfique pour les élèves ayant des difficultés d'apprentissage en lecture de vivre une cohérence entre les différentes situations de lecture et l'utilisation des stratégies associées à leurs apprentissages, peu importe la langue et la discipline scolaire. Alors qu'il est clair que les élèves n'ayant pas de difficulté en lecture bénéficient des stratégies de lecture pour augmenter leur compétence et leur compréhension des textes lus, il n'en est pas de même pour les élèves ayant des difficultés d'apprentissage. Ces derniers manquent souvent de stratégies liées à la lecture et sont incapables de les utiliser adéquatement (Cartier, 2001). Cependant, il existe plusieurs problématiques répertoriées dans la littérature qui ne permettent pas de statuer sur un

sujet aussi ambitieux que l'enseignement des stratégies de lecture dans les deux langues enseignées aux élèves du Québec. Pourtant, les différentes sources consultées semblent s'entendre sur l'importance de la lecture dans ces deux disciplines scolaires et celle de l'enseignement de stratégies d'apprentissage pour favoriser le développement des compétences des apprenants. Comme plusieurs stratégies de lecture sont enseignées aux jeunes élèves dès le primaire (Giasson, 1995, 1995/2003, 2011) et qu'elles commencent également à être intégrées, selon la PDA, dès le primaire dans l'enseignement de l'ALS (Gouvernement du Québec, 2009b), il pourrait être intéressant d'étudier leur présence chez des élèves du secondaire qui éprouvent des difficultés en lecture et pour qui l'assimilation des stratégies n'est pas toujours aisée. Des observations à ce sujet pourraient aider la recherche et la pratique en enseignement à se positionner sur la posture à adopter quant à l'enseignement continu des stratégies pour les élèves de niveau secondaire ayant des difficultés d'apprentissage. Comme il est important pour les élèves de vivre de multiples occasions de pratique pour favoriser le transfert des apprentissages et la mise en place de stratégies efficaces (Presseau, 2004; Tardif, 1995), la concertation des professionnels et professionnelles de l'enseignement quant à l'utilisation de stratégies efficaces et perméables selon la discipline à l'étude pourrait augmenter le nombre de chances de pratiquer lesdites stratégies et donc de favoriser leur transfert dans des situations d'apprentissage complexes pour en augmenter l'efficacité auprès des élèves en difficulté. Cependant, la première étape vers cette concertation est l'étude de l'utilisation des stratégies chez les élèves pour en constater leur fréquence d'utilisation dans les situations de lecture ainsi que leur récurrence dans les différentes disciplines liées aux langues. Suivant cette réflexion préliminaire, nous en sommes arrivée à cet objectif général de

recherche : observer l'utilisation des stratégies de lecture dans les classes de français et d'ALS par les élèves ayant des difficultés en lecture pour mieux comprendre les enjeux qui y sont rattachés.

DEUXIÈME CHAPITRE. CADRE CONCEPTUEL

Le cadre conceptuel présentera les concepts clés de la recherche. L'élève ayant des difficultés de lecture est le premier concept clé dont il sera question parce qu'il est le sujet principal de l'étude. Nous verrons quelles sont les difficultés auxquelles il peut être confronté, à quel niveau sa compétence peut être altérée par ces difficultés et de quelles manières elles peuvent l'affecter. Les stratégies de lecture seront le deuxième concept présenté parce que c'est leur utilisation, ou plutôt la possible absence d'utilisation des stratégies par les élèves en difficulté, qui intéresse la présente étude. Les différentes stratégies répertoriées dans les études sur l'apprentissage de la lecture, leur récurrence dans les différentes approches pédagogiques et leur degré d'efficacité seront présentées.

1. L'ÉLÈVE AYANT DES DIFFICULTÉS DE LECTURE

L'action de lire est complexe. Les mécanismes et structures définissant la personne qui procède à cette action offrent un éclairage sur les difficultés que peut éprouver cette personne et la prévalence de cette situation de difficulté dans la population étudiante. Il existe des interventions efficaces qui peuvent, en partie, pallier ces difficultés, mais elles doivent être mises en relation avec toutes les caractéristiques entourant le lecteur pour être significatives.

1.1 La lecture

Selon les connaissances actuelles en pédagogie et en didactique, il apparaît clair que la lecture est un processus complexe : « Pour comprendre un texte, le lecteur doit reconnaître les mots

et leur signification, activer les connaissances antérieures pertinentes, générer des inférences et réparer, si nécessaire, les pertes de compréhension » (Giasson, 2011, p. 5). La lecture est perçue comme un processus qui est plus cognitif que visuel, cette affirmation pouvant être appuyée par le fait que même les personnes ayant une déficience visuelle peuvent lire grâce à un alphabet Braille. Cette compétence relève également d'un processus actif qui favorise la construction du sens simultané à l'action de lire et qui permet la communication (Giasson, 1995/2003). Comme c'est le cas pour les autres compétences enseignées dans le système scolaire, le lecteur fera appel à plusieurs habiletés pour arriver à utiliser sa compétence en lecture, et ces habiletés ne peuvent ni s'enseigner ni s'évaluer isolément, car elles sont interdépendantes (Giasson, 1995/2003).

Dans son ouvrage *La lecture*, Giasson (2011) présente de manière simplifiée ce processus complexe en un modèle qu'elle nomme le Modèle simple de lecture. Selon ce modèle, la compréhension en lecture est de comprendre à l'écrit ce que l'on comprend à l'oral. Le modèle simple se décline en deux situations de lecture bien distinctes qui se retrouvent chez tous les lecteurs : la lecture par voie directe qui consiste en une correspondance entre le mot lu et le dictionnaire mental qui offre une signification instantanée ou la lecture par voie indirecte qui résulte en un décodage syllabique parce que le mot n'est pas reconnu. Un lecteur passera par la voie directe de plus en plus fréquemment au fur et à mesure qu'il gagne en expérience. Pour que la voie directe soit bonifiée, il faut que l'élève développe ses connaissances sur le monde pour découvrir de nouveaux mots et les intégrer à son dictionnaire mental. « Le peu d'attention porté en classe à l'acquisition de connaissances sur le monde est probablement en partie responsable des échecs en lecture » (Catts, 2005, cité dans Giasson, 2011, p. 7). La lecture a aussi cette particularité d'utiliser exclusivement la langue écrite. Si la langue orale et la langue écrite ont plusieurs points

en commun, elles ne se superposent pas complètement. La première différence réside dans le mode de réception, auditif contre visuel, donc les indices ne sont pas les mêmes (intonation, pauses, gestes contre mise en page, soulignement, graphiques, etc.). Une autre différence réside dans la contextualisation : le langage oral est contextualisé, il est concret pour les interlocuteurs, tandis que le langage écrit est décontextualisé (Giasson, 1995/2003).

Si la compréhension de la langue orale est développée par un élève depuis sa tendre enfance et est une finalité avérée de la parole et de l'écoute, il n'est pas inné pour celui-ci d'arriver au même résultat pour les textes qu'il doit lire. « Si les éducateurs ne s'entendent pas toujours sur certains aspects de la littératie, ils reconnaissent tous sans hésitation que la compréhension est le but de la lecture » (Giasson, 2011, p. 236.). Tant que le lecteur ne comprend pas ce qu'il lit, il est impossible d'affirmer que sa compétence soit réellement développée. Que veut-on dire par compréhension? Une définition appropriée pour la présente recherche serait la capacité qu'a le lecteur de se faire une représentation mentale cohérente en combinant les informations implicites et explicites que le texte lu contient à ses propres connaissances. Cela demande de l'attention et un effort cognitif de la part du lecteur. Selon la recherche, quatre facteurs influencent la compréhension : les habiletés langagières (compréhension orale, vocabulaire, connaissances), les habiletés en identification de mots, la conception de la lecture (qu'est-ce que lire?) et les stratégies de compréhension (de lecture) (Giasson, 2011, p. 238).

Le but premier de la lecture, la compréhension, est aussi soutenu par l'importance de la lecture dans les écoles secondaires du Québec. Cette compétence disciplinaire en français et en anglais revêt une importance particulière dans ces deux disciplines académiques, mais aussi dans

toutes les autres disciplines où il faut lire des contenus de texte pour les apprendre (Gouvernement du Québec, 2005a). Différents écrits tirés de l'Étude PISA de l'OCDE (Knighton, Brochu et Gluszynski, 2010) et de l'Action concertée pour le soutien à la recherche en lecture (Gouvernement du Québec, 2005a, 2005b) rapportent l'importance de l'apprentissage et la maîtrise de la lecture chez les élèves. Cartier (2001) chiffre même la quantité d'apprentissages faits grâce à la lecture : « Au secondaire, on quantifie à 40% l'apport de la lecture pour l'apprentissage. À cet ordre, cette compétence contribue fortement à la réussite des élèves et à l'obtention de leur diplôme d'études » (p. 443). Certains chercheurs et chercheuses, comme Cartier et Giasson, vont même jusqu'à écrire que la lecture est la compétence la plus importante à l'école. Dans leur quotidien, les élèves seront appelés à être des lecteurs efficaces dans tous leurs cours.

La lecture de manuels et de textes présentés sur support papier ou informatique est une des situations d'apprentissage valorisées à l'école [...] La lecture est utilisée comme situation d'apprentissage dans plusieurs cours (pour ne pas dire dans tous), et les enseignants s'attendent à ce que les connaissances visées par ces lectures soient intégrées par les élèves. [...] La fréquence d'utilisation de la lecture pour apprendre à l'école, au cégep et à l'université et son utilité en formation continue en font une situation privilégiée pour apprendre et mettent en évidence l'importance pour les élèves de développer, et ce, dès leur secondaire, une compétence à apprendre par la lecture. (Cartier, 2001, p. 36)

Cette façon de concevoir la lecture s'inscrit dans les nouvelles orientations du ministère de l'Éducation qui mettent l'accent sur l'acquisition par les élèves de compétences transversales,

c'est-à-dire celles qui sont utiles à l'apprentissage de différentes matières. Ainsi, la lecture, processus utilisé en vue d'acquérir des connaissances dans différentes matières, est une juste illustration d'une compétence transversale (Cartier, 2001).

1.2 L'apprenant

Celui qui apprend à lire développe plusieurs mécanismes pour lui permettre de décoder les mots qui s'offrent à lui. Parmi ceux-ci, nommons la prédiction, la confirmation et l'intégration d'indices graphiques, syntaxiques et sémantiques qui serviront à confirmer sa compréhension du texte lu (Giasson, 1995/2003). Pour lire, l'apprenant doit être actif et il doit apprendre à utiliser correctement ces différents mécanismes. « Le lecteur n'emmagasine pas passivement les mots les uns après les autres; il traite le texte, c'est-à-dire qu'il fait constamment des hypothèses et essaie de les vérifier en cours de lecture » (Giasson, 1995/2003, p. 6). Ces mécanismes, qu'on appelle également processus, renvoient aux habiletés mises en jeu durant la lecture. Ces habiletés finissent par s'automatiser lors de la pratique de la compétence dans différents contextes. Un lecteur efficace atteindra un équilibre entre l'application automatique d'habiletés bien maîtrisées et l'emploi intentionnel de stratégies selon les pertes de compréhension, et cela d'une façon flexible et appropriée aux circonstances (Giasson, 2011). En plus des habiletés, les connaissances du lecteur ont également une forte incidence sur la compréhension que le lecteur aura d'un texte. Le même texte sera compris différemment selon ses expériences; « la quantité et la qualité des connaissances qu'un lecteur possède en relation avec le texte à lire influent donc sur la compréhension qu'il aura de celui-ci » (Giasson, 1995/2003, p. 13).

Si nous définissons le lecteur, il est donc possible d'affirmer qu'il est constitué de trois différentes structures plus ou moins complètes : affective, cognitive et métacognitive. La structure cognitive comprend les connaissances que le lecteur possède sur le monde, sur la langue et sur les outils (les stratégies) lui permettant d'acquérir ces connaissances. La structure métacognitive permet quant à elle de guider la compréhension et de s'ajuster lorsqu'il y a une perte de compréhension en utilisant la bonne stratégie pour comprendre. La structure affective englobe l'attitude générale du lecteur face à la lecture et ses centres d'intérêt (Giasson, 1995/2003). Comme les stratégies de lecture touchent davantage la structure cognitive du lecteur, nous laisserons de côté les structures métacognitives et affectives pour la présente recherche.

Il existe déjà plusieurs recherches au sujet de la structure cognitive du lecteur chez les élèves du Québec (Knighton, Brochu et Gluszynski, 2010; Cartier, 2006; Morin et Giroux, 2006; Gouvernement du Québec, 2005a, 2005b; Swanson, Orosco, et Lussier, 2012). Toutes ces études abondent dans le même sens : les élèves qui gèrent bien leur compréhension, le but premier de la lecture, sont capables de déterminer s'ils comprennent ou ne comprennent pas ce qu'ils lisent. Ils savent également quelles stratégies utiliser pour résoudre un problème de compréhension, alors que les lecteurs en difficulté en sont très souvent incapables. « Certains élèves ne possèdent pas les stratégies de lecture que maîtrisent les lecteurs efficaces. Ils sont souvent inconscients des stratégies de base qu'utilisent de bons lecteurs » (Giasson, 2011, p. 238). Le cheminement d'un lecteur en difficulté est différent d'un lecteur normal. En général, les lecteurs en difficulté ont un retard au niveau de l'acquisition des processus de lecture. C'est pourquoi, même lorsque leur lecture est finalement fluide, ils ne comprennent pas nécessairement ce qu'ils lisent. Lors du dernier cycle du primaire, quand les stratégies de compréhension plus complexes sont enseignées,

les lecteurs en difficulté ne comprennent pas assez bien les textes qu'ils lisent pour arriver à les mettre en pratique efficacement. « Cependant, l'évolution de la compétence à lire ne se termine pas avec la fin du primaire; elle se poursuivra en fait pendant toute la vie de l'adulte » (Giasson, 1995/2003, p. 33). Ces données sont valides pour les textes lus en français par des élèves francophones. Du côté de la langue anglaise, il semble y avoir le même constat au niveau des élèves ayant des difficultés d'apprentissage :

Many students with LD are inefficient learners who are unaware of their own cognitive processes or of how to determine the particular task demands within a learning situation (Flavell, 1971, 1977; Torgesen, 1977, 1980), their lack of knowledge about when and how to apply strategies prevents them from using their abilities most advantageously (Baker & Brown, 1984; Gibson & Levin, 1975).
(Klingner et Vaughn, 1996, p. 276)

Ces études parallèles sur les deux langues proposent des similarités intéressantes, mais aucun lien entre les langues n'est présenté quant à la structure cognitive du lecteur.

Selon Giasson (2011), il est possible d'établir un portrait assez précis des élèves en retard au niveau du développement de leur compétence en lecture. Au primaire, ces élèves présenteront en général une ou plusieurs des caractéristiques suivantes :

- Habiletés d'identification des mots fragiles (décodage nécessaire);
- Vocabulaire limité (notamment à cause du peu de lectures personnelles);
- Pas de lecture fluide et lexique orthographique restreint;

- Compréhension faible ou erronée des textes (textes souvent trop difficiles);
- Ils ont abandonné l'idée d'être de bons lecteurs.

Ces lecteurs en retard finissent par développer des difficultés à cause du retard qu'ils accumulent durant leurs années d'apprentissage au primaire et, lorsqu'ils arrivent au secondaire, il est généralement possible de les classer parmi ces trois catégories (Giasson, 2011) :

- Lecteurs qui ne suivent pas le rythme de la classe ou lecteurs en retard (lenteur, difficulté de compréhension);
- Lecteurs qui éprouvent des difficultés persistantes (apprentissage et automatisation des mots laborieux);
- Lecteurs aux besoins particuliers (vivant des conditions particulières qui peuvent entraver leurs apprentissages, la dyslexie en serait un bon exemple).

Bien que les lecteurs en difficulté puissent se retrouver dans plusieurs catégories, la présente recherche écartera les lecteurs qui ont des besoins particuliers parce que ces derniers ont souvent un plan d'intervention qui comprend des outils technologiques pour lesquels il existe des stratégies de lecture particulières, dont un passage à l'écoute pour augmenter la compréhension du texte lu. Comme nous avons défini précédemment la lecture comme un processus lié exclusivement à l'écrit, il serait difficilement justifiable d'inclure ces élèves dans la présente recherche.

1.3 Les difficultés

L'ouvrage de Giasson (2003) sur la lecture au primaire offre certains chiffres intéressants. En 2006, 13% des élèves du primaire ont des difficultés d'adaptation et d'apprentissage, mais 30% des élèves de 3e à 6e année ne possèdent pas les aptitudes en littératie attendues pour leur niveau scolaire. Les enquêtes internationales PISA établissent aussi que les filles obtiennent de meilleurs résultats que les garçons (Bussière, Knighton et Pennock, 2007) et les recherches démontrent que les enfants provenant de milieux défavorisés réussissent moins bien en lecture. (Askov, 2004; Juel, 2006; Bhattacharya, 2010, cités dans Giasson 2011) Les difficultés des élèves sont considérées comme résultant des interactions entre les caractéristiques de l'élève, celles de sa famille, de son école et du milieu dans lequel il vit (Gouvernement du Québec, 2006a).

Habituellement, quatre critères sont utilisés pour déterminer les difficultés en lecture d'un élève (Giasson, 2011). Son rendement peut être comparé à celui des autres élèves de son niveau, mais l'enseignant ou l'enseignante l'évaluera également en fonction du programme scolaire pour éviter le biais des classes qui pourraient être, de manière hasardeuse, plus fortes ou plus faibles que les attentes. L'enseignant ou l'enseignante mettra aussi en relation le potentiel de l'élève à son rendement académique pour s'assurer qu'ils soient conformes. Par exemple, si un élève a une déficience intellectuelle, son potentiel n'est pas le même, mais l'enseignant ou l'enseignante aura quand même une attente face au rendement qu'il peut offrir. Le dernier critère utilisé pour déterminer les difficultés de lecture d'un élève touchera sa réponse à l'intervention, à savoir s'il y a un progrès suite à une intervention ciblée de l'enseignant ou l'enseignante ou d'un ou une spécialiste. Un élève est en difficulté si un seul de ces critères est rencontré, mais les difficultés

deviendront persistantes lorsque la majorité des critères seront validés. Les élèves ayant des difficultés persistantes sont ceux qui, malgré un enseignement de qualité en classe et un suivi orthopédagogique, n'arrivent pas à surmonter leurs difficultés de lecture. La démarche d'identification des élèves ayant des difficultés persistantes est en partie arbitraire puisque les critères d'évaluation peuvent varier. Considérant l'ensemble des études, l'estimation des élèves qui ont des difficultés persistantes en lecture varie entre 1 et 5% (Giasson, 2011). Les difficultés de lecture persistantes des élèves peuvent avoir des répercussions dans toutes les disciplines scolaires et causer des retards significatifs dans les apprentissages des élèves (Cartier, 2001).

1.3.1 Acquisition d'une langue seconde

Des écrits en didactique de l'ALS viennent aussi étudier l'incidence des difficultés de lecture dans l'acquisition d'une langue seconde. Citons ici des auteurs comme Garcia et Tyler (2010), Klingner, Artiles et Barletta (2006) et le duo Haager et Osipova (2017) qui ont traité plus spécifiquement des problèmes de lecture en langue seconde. Il est intéressant de constater selon ces mêmes écrits que les retards et difficultés d'acquisition d'une langue seconde coïncident généralement avec les difficultés de développer la compétence en lecture chez les élèves : « By the time students reach middle school, students must possess proficient reading skills, as the focus of instruction, including in English/Language Arts, has long shifted to reading to learn (Harvey, 1998) » (Garcia et Tyler, 2010, p. 114). Cité précédemment, Klingner (2010, p. 15) l'aborde également de manière très explicite en exprimant le parallélisme existant entre les difficultés d'apprentissage et les difficultés d'acquisition d'une langue seconde, surtout lors de la lecture.

1.4 Les interventions efficaces

Même si la présente étude ne se propose pas d'étudier l'enseignement efficace des stratégies de lecture chez les élèves en difficulté, il n'en demeure pas moins essentiel de reconnaître que certaines interventions ont prouvé leur efficacité quant à l'amélioration des élèves ayant des difficultés de lecture. Alors que certaines de ces interventions concernent directement l'élève, d'autres touchent davantage les enseignants et enseignantes et l'entourage de l'élève. L'une de ces interventions indirectes concerne la formation des enseignants et enseignantes de toutes les disciplines scolaires à la lecture et aux stratégies propres à l'apprentissage par la lecture. Cette solution est suggérée entre autres par Cartier (2001) qui souligne que plus de 50% des élèves du secondaire ont de la difficulté à adapter leur façon de lire apprise au primaire vers de nouvelles habiletés adaptées au contenu des lectures demandées au secondaire. Si les enseignants et enseignantes de français et d'anglais sont spécifiquement formés à l'enseignement de la lecture, les autres enseignants et enseignantes utilisent largement la lecture pour l'acquisition de nouveaux savoirs et doivent être en mesure d'épauler leurs élèves pour que ces derniers puissent maîtriser suffisamment leur compétence en lecture pour arriver à acquérir ces nouvelles connaissances de manière efficace (Ouellet, Croisetière et Boultif, 2015). Une autre intervention possible impliquera la participation et l'inclusion de l'entourage de l'élève de la part du personnel enseignant dans le but d'augmenter le soutien et la valorisation de la lecture et les occasions de lire pour favoriser sa motivation et son désir d'améliorer sa compétence.

D'autres interventions touchent directement l'élève et sont accomplies par les enseignants et enseignantes ou le personnel spécialisé l'entourant. Parmi ces interventions, notons l'importance

pour les enseignants et enseignantes d'offrir des expériences de lecture variées pour favoriser l'engagement dans la lecture. Cette intervention favorise l'émergence de facteurs affectifs positifs, mais également de facteurs cognitifs qui peuvent être bénéfiques à la maîtrise des stratégies de lecture (Boucher et Turcotte, 2015). Diversifier les expériences de lecture pourrait aussi avoir une incidence sur la motivation des élèves, ce qui peut également avoir un effet positif sur leur investissement et sur la volonté d'améliorer leur compétence (Oxford, 1990). Une autre série d'interventions qui ont prouvé leur efficacité concerne les mesures spatiotemporelles prises pour faciliter le travail des élèves en difficulté. L'endroit où sera placé l'élève dans la classe et le temps supplémentaire qui peut lui être alloué pour effectuer une tâche en lecture adéquatement ont des effets positifs sur sa réussite (Denis, Lépine et Lison, 2013). Il en est de même pour l'attribution d'outils spécifiques, notamment pour les cas d'élèves dyslexiques ou ayant des difficultés entravant leur habileté à chercher dans un dictionnaire par exemple. Cependant, l'utilisation d'outils technologiques doit être accompagnée d'un enseignement et d'un support approprié pour être efficace (Denis, Lison et Lépine, 2013). Des interventions pédagogiques de la part des enseignants et enseignantes de français et d'anglais, visant la différenciation pédagogique, permettent aussi aux élèves de trouver une méthode qui leur convienne davantage ou encore un centre d'intérêt qui augmente leur motivation (Prud'homme, Leblanc, Paré, Fillion et Chapdelaine, 2015). Certaines interventions sont particulièrement efficaces en enseignement de l'anglais où, rappelons-le, les difficultés d'acquisition de la langue et les difficultés en lecture cohabitent chez l'élève. Garcia et Tyler (2010) suggèrent de réviser le contenu de la leçon et la méthode d'apprentissage en fonction des besoins spécifiques des élèves en difficulté pour s'assurer que le défi à relever sera situé dans leur zone proximale de développement. Par exemple, l'enseignant ou

l'enseignante peut s'assurer que les élèves connaissent le vocabulaire spécialisé de la lecture proposée ou réviser les stratégies les plus utiles pour la tâche. Ces interventions auront un effet bénéfique pour tous les élèves, mais particulièrement auprès des élèves éprouvant des difficultés.

Le type d'enseignement choisi par l'enseignant ou l'enseignante pour ses élèves en difficulté peut également favoriser l'amélioration de la compétence en lecture par des interventions pédagogiques efficaces. Presseau (2004), Tardif (1993) et Giasson (2003) abordent l'importance de l'enseignement explicite des stratégies pour favoriser leur transfert lors de nouvelles situations d'apprentissage. Par exemple, comme les élèves ayant des difficultés d'apprentissage et de lecture sont souvent incapables de se rendre compte de leur perte de compréhension en lecture, il est plus efficace, du moins à court terme, de leur apprendre des stratégies cognitives à utiliser systématiquement pour diminuer leurs pertes de compréhension. Parallèlement, ces stratégies pourraient avoir un effet positif sur leur compétence en lecture et donc leur permettre de développer des stratégies métacognitives qui sont des stratégies indirectes ayant une grande efficacité dans la maîtrise de la lecture, mais qui doivent être précédées par la maîtrise des stratégies cognitives (Oxford, 1990).

Considérant les différents aspects du lecteur en difficulté et la complexité des interventions qui peuvent avoir une efficacité sur ses apprentissages, le fait d'observer les deux principales situations scolaires où la lecture est enseignée et évaluée en classe, en anglais et en français, pourrait offrir un éclairage nouveau et plus complet sur l'acquisition de cette compétence primordiale qu'est la lecture sur ces élèves et la manière dont leur structure cognitive se déploie pour combler leurs lacunes de compréhension.

2. STRATÉGIES DE LECTURE

Le concept de stratégie de lecture est issu d'une théorie, l'enseignement stratégique, voulant que l'utilisation de stratégies de lecture pendant la lecture d'un texte facilite sa compréhension et sa rétention par le lecteur et, incidemment, diminue les conséquences de ses difficultés en lecture. Différents types de stratégies sont répertoriés en anglais et en français et, bien que leurs noms soient différents, elles comportent de grandes similarités.

2.1 Enseignement stratégique

En anglais comme en français, l'enseignement stratégique, ou *strategy instruction*, occupe une place importante parmi les modèles d'enseignement au Québec. Mis en place à la fin des années 90, il a réellement trouvé sa place dans le modèle québécois lors de la grande réforme de l'éducation qui a mis de l'avant les courants pédagogiques comme les modèles cognitif et socioconstructiviste. L'enseignement stratégique est le plus souvent associé au modèle cognitif qui préconise le traitement de l'information : « Le modèle du traitement de l'information appliqué à l'enseignement a été surtout associé à l'enseignement stratégique (Tardif, 1992). Ce modèle propose à l'élève des outils cognitifs et métacognitifs et favorise l'application de stratégies dans des contextes variés » (Giasson, 1995/2003, p. 22). Pour qu'il soit complet, l'enseignement stratégique doit aussi être associé au courant socioconstructiviste pour s'assurer de l'étayage des apprentissages, de cette manière, l'apprenant, avec l'aide d'un apprenant plus expérimenté, peut participer à une activité stratégique sans la comprendre complètement, mais le fait d'être soutenu lui permet d'intérioriser graduellement la stratégie qu'il a d'abord utilisée au cours d'une interaction (Giasson, 1995/2003). Après les étapes de traitement de l'information, de modelage et

d'étayage, l'apprenant peut pratiquer la stratégie dans une plus grande autonomie et transférer ce nouvel acquis dans d'autres situations d'apprentissages.

Il existe une certaine complexité dans la définition et la compréhension de ce qu'est une stratégie. Il faut d'abord bien comprendre la distinction entre une habileté et une stratégie d'apprentissage parce que les habiletés, contrairement aux stratégies, ne sont pas des processus contrôlés, mais plutôt des processus automatisés (Afflerbach, Pearson et Paris, 2008). La stratégie est appelée lorsqu'une difficulté entrave l'habileté. Par exemple, le lecteur utilise son habileté à la lecture pour lire un texte. Mais, lorsqu'il éprouve une difficulté, il doit recourir à des stratégies de lecture pour résoudre son problème avant de continuer à lire le texte. Si l'enseignement stratégique n'est pas exclusivement dédié à l'enseignement des stratégies de lecture, il n'en demeure pas moins qu'elles occupent une place importante puisqu'elles sont utilisées dans les classes de langue, mais aussi dans les autres matières scolaires où les apprenants doivent utiliser la lecture pour leurs différentes tâches. Selon Oxford (1990), « one commonly used technical definition says the learning strategies are operations employed by the learner to aid acquisition, storage, retrieval, and use of information » (p. 8). À cette définition très technique de la stratégie, nous ajouterons un aspect de conscience d'utilisation qui est mentionnée par Giasson (2011) dans son ouvrage sur la lecture, mais qui demeure vrai pour toutes les stratégies :

On parle de stratégie lorsque le lecteur décide consciemment d'utiliser un moyen ou une combinaison de moyens pour comprendre un texte, soit parce qu'il prévoit les difficultés du texte, soit parce qu'il éprouve effectivement une difficulté ou encore qu'il veuille retenir plus d'informations du texte. (p. 261)

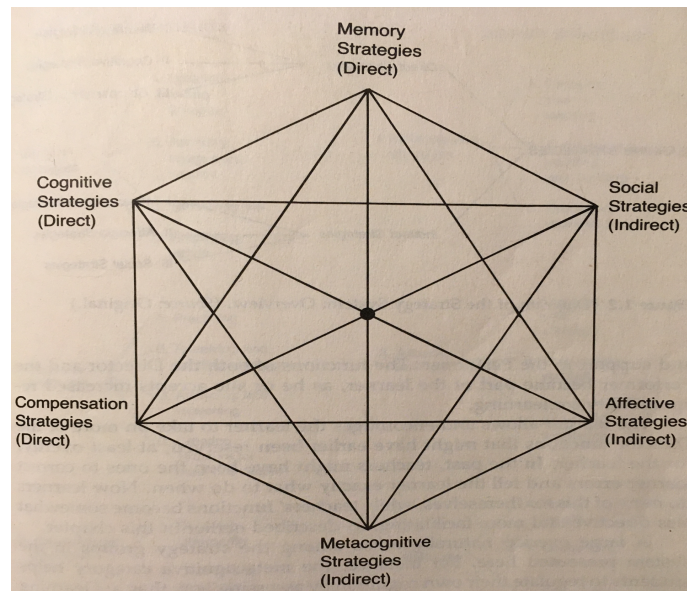
Parmi les stratégies d'apprentissage, il existe différentes sortes de stratégies; certaines sont directes et d'autres indirectes. Il existe une interrelation certaine entre ces deux sortes de stratégies parce que l'apprenant doit connaître et utiliser les stratégies directes pour qu'elles puissent être associées aux stratégies indirectes. Si on sait que les stratégies indirectes sont plus efficaces, elles sont moins axées sur la lecture; ce sont des stratégies d'apprentissage plus générales et elles ne sont pas propres au contexte de lecture. La prochaine sous-section donnera davantage de détails à ce sujet.

2.2 Types de stratégies

Les stratégies d'apprentissage sont séparées en deux grandes catégories : directes et indirectes. Chacune de ces catégories est aussi séparée en trois et regroupe différents types de stratégies. Le schéma proposé démontre les liens entre chacune des stratégies et la manière dont elles se supportent mutuellement. Cependant, il serait impossible pour un élève de développer seulement des stratégies indirectes, car ces dernières servent à bonifier l'utilisation des stratégies directes dans les apprentissages. Dans les classes de langues, les stratégies qui sont directement associées à la langue ciblée sont les stratégies directes (Oxford, 1990). Les stratégies directes touchent à la manière dont sont gérés directement les apprentissages tandis que les stratégies indirectes servent à contrôler les inputs⁹ qui peuvent influencer la manière dont l'élève apprend et gère ces apprentissages (Oxford, 1990). Par exemple, Oxford (1990) mentionne, au sujet des

⁹ Ce mot énonce un concept très utilisé en pédagogie et en didactique de l'anglais comme langue seconde, mais n'a pas de traduction exacte en français. Nous pourrions le traduire par : les mots et concepts fournis aux élèves dans une autre langue pour leur permettre de compléter une activité pédagogique.

stratégies de mémorisation, qu'elles fonctionnent mieux lorsqu'elles sont associées à la stratégie métacognitive pay attention¹⁰ ou encore à la stratégie affective lower anxiety by breathing¹¹, cependant, l'inverse n'est pas réaliste.



Note. Figure tirée d'Oxford, 1990.

Figure 1. Types de stratégies et interrelation entre les stratégies directes et indirectes

L'élève doit connaître la stratégie directe à utiliser pour favoriser ses apprentissages dans la situation s'il veut que les stratégies indirectes qu'il met en place soient efficaces. Les stratégies indirectes « support and manage learning without directly involving the target language » (Oxford, 1990, p. 135). Comme nous l'avons déjà vu, chez les élèves en difficulté, la maîtrise des stratégies directes est déjà déficiente, ce qui rend l'apprentissage et la pratique de stratégies indirectes encore plus ardue, voire impossible. L'écart entre les pourcentages d'élèves qui mentionnent utiliser des

¹⁰ Porter attention

¹¹ Diminuer l'anxiété en respirant

stratégies cognitives varie passablement (entre 19 et 70%), mais pour la plupart des stratégies, le pourcentage d'élèves est faible, notamment chez les élèves en difficulté. Ces derniers rapportent utiliser un nombre restreint de ces stratégies lorsqu'ils lisent pour apprendre, lesquelles ne sont pas suffisantes pour le faire de façon efficace (Cartier, 2006). Pour cette raison, la pratique des stratégies directes est une voie intéressante pour les élèves ayant des difficultés, en particulier dans le domaine des langues : « Comprehension strategy instruction is one promising approach for improving learning opportunities for ESL students, particularly those with LD » (Klingner et Vaughn, 1996, p. 276). De plus, une même stratégie de lecture peut être efficace dans plusieurs langues : « Many of the reading strategies [...] are as valuable for reading in one's own native language as they are for reading in a second or foreign language » (Oxford, 1990, p. 3). Ce qui en fait un enseignement qui devient rapidement enrichissant et essentiel pour les élèves ayant des difficultés en lecture.

Lorsqu'elles sont mises en relation avec la lecture, ce sont les stratégies cognitives qui seront les premières à être enseignées et maîtrisées par les élèves. « Les stratégies cognitives comprennent un ensemble de pensées et d'actions qui permettent à l'apprenant de s'engager pendant l'activité d'apprentissage par la lecture » (Cartier, 2000; Kintsch, Van Dijk, 1983; Vauras, 1991; Mayer, Weinstein, 1986, cités dans Cartier, 2006, p. 441). Par la suite, lorsque le lecteur deviendra plus expérimenté et maîtrisera l'utilisation de certaines stratégies cognitives, il pourra apprendre des stratégies métacognitives, qui sont indirectes, pour optimiser l'utilisation de ses stratégies cognitives.

La métacognition se définit comme la capacité de réfléchir sur son propre processus de pensée. En lecture, la métacognition se traduira par des comportements comme être conscient de ce que l'on fait lorsqu'on lit, savoir quoi faire lorsqu'on est face à des difficultés, savoir quelles stratégies choisir pour atteindre ses objectifs.

(Pressley, 2002, cité dans Giasson, 1995/2003, p. 222)

De manière plus générale, on peut affirmer que « la métacognition est définie comme la connaissance et le contrôle qu'une personne a sur ses stratégies cognitives » (Giasson, 2011, p. 268). Au regard de ces informations, il est logique de penser qu'il faille d'abord observer l'utilisation des stratégies cognitives auprès des lecteurs en difficulté pour arriver à comprendre la manière dont ils les utilisent et les conçoivent.

2.3 Stratégies de lecture en français et en anglais

Il existe une multitude de stratégies d'apprentissage, mais le but ici n'est pas d'en faire un large éventail, il s'agit plutôt de présenter cinq stratégies cognitives de lecture qui intéresseront la présente recherche puisqu'elles sont enseignées à la fois en ALS et en français langue d'enseignement. Les stratégies choisies sont partie intégrante de la PDA au primaire pour le français et au secondaire pour l'anglais et les élèves devraient déjà avoir vu ces stratégies et les avoir mis en pratique. L'ensemble des stratégies choisies sont présentées en anglais par Oxford (1990) et en français par Giasson (2011) dans leurs ouvrages respectifs traitant de l'apprentissage de la lecture.

Tableau 1. Stratégies de lecture sélectionnées

Stratégies	Nom en anglais
Surlignage (Surligner)	<i>Highlighting</i>
Survol des éléments extratextuels	<i>Skimming the text</i>
Prendre des notes	<i>Taking notes</i>
Faire un résumé	<i>Summarizing</i>
Relire	<i>Rereading</i>

2.3.1 Surlignage

Cette stratégie est enseignée dès le premier cycle du primaire en français et dès le primaire en anglais également. En général, son but est de mettre en évidence les extraits importants d'un texte, d'un paragraphe ou même d'une question de lecture. Certains enseignants et enseignantes vont aussi parler des idées-clés. En anglais, cette stratégie a la même utilité dans les classes du secondaire. Son utilisation est facilement repérable puisque les élèves vont généralement utiliser des couleurs vives pour mettre en évidence les parties du texte qu'ils jugent importantes. Grâce à cette coloration, le lecteur est en mesure de retrouver rapidement un passage important du texte lu lorsqu'il a besoin d'y retourner ou de résumer l'idée principale d'un paragraphe. En anglais, les élèves l'utilisent parfois dans un but linguistique pour les mots qu'ils ne connaissent pas ou les cognates¹². Il faut donc s'assurer que le surlignage se rapporte véritablement aux habiletés de lecture.

¹² Mots identiques dans les deux langues

2.3.2 *Survol des éléments extratextuels*

Elle est aussi enseignée dès le primaire dans les deux langues. Le but de cette stratégie est de se préparer à la lecture en observant les différents éléments qui composent le texte à lire comme les titres, intertitres, illustrations, graphiques, tableaux, etc. Grâce à ces éléments, l'élève est capable de prédire le sujet de sa lecture avant même de la commencer et donc procéder à une analyse exhaustive de ses connaissances sur le sujet ainsi que ses différentes hypothèses au sujet de la lecture qu'il projette de faire. En anglais comme en français, l'élève peut déjà se questionner sur ses connaissances de langue et du vocabulaire en lien avec le sujet du texte et donc activer ses connaissances antérieures pour faciliter sa lecture. Cette stratégie n'est pas visuellement repérable parce que le processus mental effectué par l'élève qui utilise cette stratégie ne laisse pas de traces écrites.

2.3.3 *Prendre des notes*

Cette stratégie est très facile à observer sur les copies des élèves qui l'utilisent, mais les manifestations visibles peuvent grandement différer d'un lecteur à l'autre. Certains ne prendront que quelques mots-clés sur le bord de la marge tandis que d'autres préféreront les cartes sémantiques ou les nuages de mots. Le but principal de cette stratégie est d'augmenter les liens entre les éléments du texte lu ou encore entre ses propres connaissances et les éléments du texte. Elle sert également à organiser l'information pour mieux la garder en mémoire ainsi qu'à schématiser le contenu pour favoriser l'apparition de la structure. Oxford propose la prise de note bilingue pour l'anglais :

Key points can be written in the learners' own language at first. [...] Or you can also allow a mixture of the target language and the learners' own language, with known vocabulary words written in the target language and the rest in the native language. (Oxford, 1990, p. 86)

Ici aussi, pour l'anglais, il faut s'assurer que la prise de notes réfère au texte lu et non aux mots incompris et traduits parce que la stratégie devient davantage linguistique.

2.3.4 Faire un résumé

Cette stratégie est utilisée après la lecture pour s'assurer de la compréhension globale du texte lu et éviter les pertes de compréhensions. L'élève peut réutiliser les notes prises au cours de sa lecture, mais il doit arriver à résumer de manière très succincte sa lecture sans répéter des phrases entières prises dans le texte lu. Cette stratégie est particulièrement importante lors de la lecture de textes plus longs qui contiennent plusieurs idées, mais elle est utile même pour les textes plus courts parce qu'elle permet aux élèves de schématiser mentalement leur lecture, de soulever le contenu qu'ils jugent important et de s'appropriier le contenu dans leurs propres mots. Si certains élèves vont rédiger le résumé, d'autres pourraient le faire mentalement sans laisser de traces écrites.

2.3.5 Relire

Cette stratégie ne laisse pas de traces écrites, mais est très utile pour l'élève qui ne comprend pas l'ensemble du texte à la première lecture. Elle permet d'éviter les pertes de compréhension lors de la relecture d'un extrait particulièrement laborieux ou encore la recherche

de nouveaux aspects ou nouveaux détails auxquels le lecteur n'avait pas prêté attention lors de la première lecture. En anglais, la relecture peut aussi être associée à une meilleure compréhension de la langue suite à la traduction de mots inconnus.

Pour les cinq stratégies précédentes, l'utilité et le but général de leur utilisation ont été présentés selon ce qui était prescrit dans les ouvrages de Giasson et Oxford. Cependant, il se pourrait que d'autres buts aient été enseignés pour les mêmes stratégies aux élèves qui seront observés dans la présente recherche. Il faut garder à l'esprit que les stratégies cognitives de lecture ont comme but principal de diminuer les pertes de compréhension (Giasson, 2011; Oxford 1990) de la part du lecteur. Toute utilisation d'une stratégie qui résulterait en une diminution des pertes de compréhension de la part d'un lecteur serait une utilisation judicieuse des stratégies de lecture.

3. QUESTION SPÉCIFIQUE DE RECHERCHE ET OBJECTIFS VISÉS

Ce projet ne vise pas à s'interroger sur l'enseignement des stratégies de lecture, mais plutôt à observer leur potentiel chez les élèves ayant des difficultés d'apprentissage en lien avec la lecture et surtout à étudier l'établissement de liens possibles entre leur utilisation dans les deux langues d'enseignement pour favoriser leur rétention et leur utilisation chez des élèves qui ont de la difficulté à les utiliser correctement. Conséquemment, nous désirons observer l'utilisation des stratégies de lecture en français langue d'enseignement et en ALS auprès des élèves ayant des difficultés de lecture pour en comprendre le potentiel et analyser l'interrelation possible entre l'enseignement des stratégies de lecture dans les deux langues d'enseignement.

Au regard de la question spécifique dont traitera ce projet, certains objectifs sont à remplir pour arriver à une analyse pertinente des données qui seront récoltées.

1. Trouver quelles stratégies de lecture sont utilisées efficacement en anglais et en français par les élèves en difficulté.
2. Comprendre quelle est la perception des stratégies de lecture et de leur utilité chez les élèves en difficulté en anglais et en français.
3. Étudier les liens possibles entre l'utilisation des stratégies en français et en anglais par les élèves en difficulté pour en augmenter le potentiel.

TROISIÈME CHAPITRE. INDICATIONS MÉTHODOLOGIQUES

Dans cette section seront présentés la typologie méthodologique, l'échantillon à l'étude, la manière dont ont été récoltées les données et les considérations éthiques qui ont conduit cette recherche. Comme cet essai a été accompli dans une période inusitée de l'histoire de l'éducation moderne du Québec, la pandémie de COVID-19, plusieurs choix méthodologiques ont été faits en fonction d'être en mesure de récolter des données probantes dans un contexte où des variables externes ne viendraient pas altérer les résultats des collectes pour en changer le résultat. Malgré toutes ces précautions, plusieurs changements ont eu cours durant la période de collecte de données; ceux-ci sont répertoriés dans le présent chapitre.

1. TYPE D'ESSAI

Cette recherche a été entreprise sous la forme d'une étude de cas selon la définition que propose Paillé (2007) dans ses devis méthodologiques. Le but d'une étude de cas est d'examiner les comportements sociaux ou pédagogiques d'un petit nombre de cas en profondeur. Chacun des cas choisis ici sera un élève de niveau secondaire qui éprouve des difficultés en lecture.

Le choix de ce type d'essai vise à étudier en profondeur les comportements des élèves quant à l'utilisation des stratégies de lecture et de mettre les données récoltées dans les différentes classes de langue en relation pour tenter de trouver une récurrence comportementale. L'analyse des données récoltées auprès des différents cas mettra en évidence les aspects les plus distinctifs et les plus instructifs (Paillé, 2007). Pour le lecteur, la mise de l'avant de ces aspects pourrait faciliter la

généralisation des cas à l'étude et permettre des ouvertures sur l'expérimentation dans l'enseignement des stratégies de lecture.

2. LE MILIEU SCOLAIRE ÉTUDIÉ, POPULATION ET ÉCHANTILLON

À cause de la situation exceptionnelle dans laquelle a été faite la collecte de données, plusieurs informations ont été modifiées quant au milieu étudié ainsi que la population qui avait été proposée au départ pour cette étude de cas. Nous avons d'abord prévu de sélectionner dix élèves de niveau secondaire dans une école secondaire de la région des Laurentides. Il s'agissait d'un échantillon de convenance composé d'individus scolarisés dans le même établissement que nous fréquentions et avec qui il nous paraissait plus aisé de récolter des données dans différentes matières scolaires en même temps. Nous avons prévu choisir ces élèves au sein des programmes du parcours adapté PAI, Pre-DEP ou FMSS offrant un parcours individualisé adapté à leur niveau. Ce secteur d'enseignement avait été choisi parce que les élèves le fréquentant éprouvent souvent des difficultés d'apprentissage persistantes et les groupes plus petits rendaient plus facile pour les enseignantes qui y travaillent la mise en place de la collecte de données. Ces élèves étaient également dans des groupes fixes, ce qui facilitait la collecte dans les matières français langue d'enseignement et ALS. Finalement, la situation pandémique n'a pas permis de travailler dans la région projetée, ce qui nous a obligée à changer de secteur. Comme tous les groupes des écoles secondaires ont été fixés pour protéger les élèves et diminuer les contacts, la situation nous a ouvert un bassin de population qui était beaucoup plus grand selon nos contraintes méthodologiques. Nous avons sélectionné une classe de 2e secondaire de la région de Québec dont la majorité des élèves ont de grandes difficultés d'apprentissage. Cet échantillon en est également un de

convenance puisque les enseignantes de français et d'anglais de ce groupe connaissaient déjà l'existence du présent projet de recherche sans en connaître les détails. Avec l'aide des enseignantes, il a été déterminé quinze élèves ayant des difficultés persistantes en lecture en anglais et en français qui n'utilisent pas d'outils technologiques d'aide à la lecture. Cet aspect du choix de l'échantillon est important puisque l'enseignement et le choix des stratégies de lecture varient trop avec l'intégration des outils technologiques. Comme l'objectif de l'échantillon était d'atteindre dix élèves, le fait d'en avoir sélectionné plus nous a permis d'éviter les problèmes d'absences récurrentes dues à la pandémie et en écartant les questionnaires absents d'une langue ou l'autre, nous sommes finalement arrivées au compte de dix élèves. Contrairement à ce qui avait été prévu, ces élèves ne sont pas répartis entre le premier et le deuxième cycle pour offrir une possibilité d'analyse plus large des aspects distinctifs des différents cas. Nous nous concentrerons donc sur l'analyse des données fournies par ces élèves de 2^e secondaire uniquement. Le changement de milieu scolaire étudié a aussi abouti à l'apparition de deux élèves allophones au sein de l'échantillon. Même s'ils n'ont ni le français ni l'anglais comme langue première, ces deux élèves sont nés au Québec et ont suivi un parcours scolaire régulier en français depuis la maternelle. Selon leur plan d'intervention, leurs difficultés en lecture ne résulteraient pas de cette situation, la décision a donc été prise de les conserver dans l'échantillon. Un dernier changement à signaler porte sur le genre de la majorité de notre échantillon. Bien que nous ne jugions pas pertinent de respecter la proportion masculin/féminin des cas à l'étude, nous avions prévu avoir une majorité masculine pour la population projetée dans les classes de parcours adaptés alors que sur les dix cas à l'étude, sept sont finalement féminins. Cette donnée est contradictoire avec la prévalence des difficultés en littératie qui toucheraient majoritairement les garçons selon les études internationales

PISA (Bussière, Knighton et Pennock, 2007), mais le genre des élèves inclus dans l'échantillon ne faisant pas partie des variables à l'étude, nous analyserons les données de manière neutre, sans en tenir compte.

3. NATURE ET SOURCE DES DONNÉES

Chaque élève sélectionné dans le cadre de la collecte de données recevait d'abord un exercice de lecture de la part de son enseignante d'anglais ou de français. Ce travail avait été choisi par l'enseignante selon le niveau académique des élèves et faisait partie du plan de cours prévu pour éviter un surplus de travail à l'enseignante et aux élèves. Comme c'est l'utilisation des stratégies de lecture qui est observée, le sujet du travail n'est pas d'intérêt pour la collecte, nous observerons simplement les stratégies dont les traces sont visibles sur les feuilles de travaux ainsi que la corrélation entre les réponses aux questions de lecture et l'utilisation des stratégies. Après chacun des exercices, les élèves ont reçu un questionnaire où il devait répondre honnêtement quant à leur utilisation de chacune des stratégies ciblées (surlignage, survol, prise de note, résumé, relecture). Un encadré en haut du questionnaire rappelait l'importance de l'honnêteté des réponses. Pour chaque stratégie, il leur était demandé de spécifier pourquoi ils avaient choisi d'utiliser ou non la stratégie visée et son utilité, ces questions ayant pour but de découvrir la perception des cas à l'étude face à leurs connaissances et leurs utilisations des stratégies. Les questionnaires étaient en français dans les deux cas pour éviter un obstacle linguistique et les noms des stratégies avaient été ajoutés en anglais entre parenthèses pour la version du cours d'anglais, pour éviter que l'élève n'arrive pas à associer les noms anglais et français de la stratégie. Ces questionnaires sont disponibles en annexes A et B. Pour chaque cas à l'étude, nous avons donc deux exercices de

lecture significatifs (anglais et français) et deux questionnaires traitant sur la perception des stratégies de lecture leur étant associées. De leur côté, les deux enseignantes-collaboratrices nous ont fait parvenir leurs outils et la planification de leur enseignement ou la pratique des stratégies de lecture dans les semaines entourant la période prévue de collecte de données pour nous permettre de faire une analyse pertinente des données récoltées, car ces informations pourraient entraîner une variation dans les exercices et les questionnaires des élèves.

4. MÉTHODES ET DÉROULEMENT DE LA COLLECTE DE DONNÉES

Cette partie de la recherche a aussi été modifiée en cours de route à cause de la situation pandémique. Cependant, les changements n'ont en aucun cas altéré la qualité des données récoltées ni leur fiabilité puisque c'est par souci de rigueur que les modifications ont été faites. Vu le contexte particulier dans lequel s'est déroulé l'étude à cause de la pandémie et des mesures qui ont été mises en place dans les écoles secondaires du Québec, nous avons voulu tenter de réduire le temps nécessaire à la collecte de données ainsi que la quantité de travail qui devait être accompli par les enseignantes et les élèves impliqués pour nous assurer de la collaboration pleine et entière des collaboratrices ainsi que de l'échantillon choisi. Nous espérions aussi diminuer les chances de devoir suspendre momentanément la collecte à cause d'une fermeture préventive de classe qui nous aurait obligée à recommencer le processus avec un autre échantillon. L'ensemble des études qui sont la prémisse de cette recherche se sont déroulées dans un contexte scolaire normal et nous espérions pouvoir récolter nos données dans un contexte similaire pour nous assurer de nous appuyer sur des indicateurs pertinents à l'analyse des données. Pour toutes ces raisons, les données ont été récoltées sur une période de trois semaines pour éviter les variations de la situation actuelle

entre les étapes de la collecte, mais aussi pour donner assez de temps entre les étapes du processus pour éviter que les élèves, de mémoire, ne copient leurs propres réponses d'une étape à l'autre. L'observation des données démontre que cette méthode a fonctionné, puisque les réponses varient suffisamment entre les étapes pour écarter la possibilité de plagiat.

Le déroulement de la collecte a été semblable à ce qui était prévu à quelques variations près. Nous avons d'abord contacté les enseignantes par téléphone pour confirmer avec elles leur participation à la collecte de données et répondre à leurs questions concernant le projet de recherche. Puis, nous avons établi ensemble un calendrier de collecte qui s'échelonnait de la première à la troisième semaine du mois d'octobre 2020 selon leur convenance. Nous avons également vérifié auprès des enseignantes si elles prévoyaient enseigner ou pratiquer l'utilisation des stratégies de lecture durant cette période. Chacune nous a fait parvenir les spécificités propres à son plan de cours pour la période entourant le calendrier. Par la suite, les deux enseignantes-collaboratrices ont suivi les étapes de calendrier convenu. Les cas à l'étude ont d'abord fait un exercice de lecture dans leur classe d'anglais. Le lendemain, nous avons fait une présentation virtuelle d'une vingtaine de minutes aux élèves leur expliquant le but de la recherche, l'importance de leur participation pour la recherche en éducation et de leur honnêteté pour la présente collecte de données et nous leur avons donné les consignes pour remplir le questionnaire prévu. Nous les avons finalement informés qu'ils feraient un exercice semblable en classe de français dans les prochaines semaines sans spécifier le moment pour éviter des changements comportementaux dus à la connaissance du travail à faire. Suite à cette rencontre virtuelle, les élèves ont tous rempli le questionnaire en ayant en main l'exercice qu'ils avaient fait la veille pour s'y référer et l'enseignante a immédiatement récolté les travaux et les questionnaires. Trois semaines plus tard,

les élèves ont vécu la même situation en français, si ce n'est que nous n'avons pas refait de rencontre virtuelle puisque le questionnaire était le même et les élèves connaissaient déjà le projet. L'enseignante leur a fait un simple rappel au sujet de l'importance de l'honnêteté lorsqu'ils répondaient aux questions. La collecte de données s'est faite au même moment pour les dix cas pour éviter qu'ils ne puissent s'influencer, mais contrairement à ce qui était prévu, tous les élèves ont commencé par le cours d'anglais et non la moitié dans chaque langue. L'observation des données ne semble pas démontrer que les données en français aient pu être altérées par la connaissance des élèves du projet de recherche. L'espace de trois semaines entre les deux exercices et le fait que les élèves ne savaient pas à l'avance que l'exercice de lecture choisi en français servirait à répondre au deuxième questionnaire ont été des facteurs atténuant les risques d'altérations.

5. MÉTHODES D'ANALYSE DES DONNÉES

Après avoir récolté l'ensemble des données nécessaires à ce projet, les différentes réponses des élèves et nos observations ont été croisés dans des tableaux nous permettant de constater les tendances et particularités de l'utilisation des stratégies. Grâce à ces outils, il sera possible d'analyser la réelle utilisation des stratégies de lecture en anglais et en français par les élèves, analyser leur perception quant à leur utilisation des stratégies et finalement rechercher des ressemblances ou des différences quant à leur utilisation entre les langues. Par la suite, les liens ou distinctions entre l'utilisation des stratégies de lecture et la perception qu'ont les élèves de ces stratégies pourront être analysés. Finalement, lorsque les dix cas auront été analysés pour en

ressortir les traits les plus instructifs et distinctifs, il sera possible de mettre des traits en relation entre les cas et les langues pour distinguer des similarités ou des différences.

Au terme de l'analyse des données nous espérons rendre accessibles une série de traits distinctifs qui pourront instruire la recherche et le milieu de l'enseignement sur la perception qu'ont les élèves en difficulté de lecture face à l'utilisation et l'utilité des stratégies de lecture en français et en anglais ainsi que les similarités et/ou les différences entre leur utilisation dans les deux langues d'enseignement. Ces informations pourraient servir pour la recherche à élaborer des méthodes d'enseignement spécifiques aux stratégies de lecture ou encore permettre la création de ponts linguistiques entre les différentes langues enseignées dans le système d'éducation du Québec.

6. CONSIDÉRATIONS ÉTHIQUES

Comme la présente recherche concerne la collecte de données auprès d'élèves mineurs, une série de mesures ont été mises en place pour assurer la sécurité et l'intégrité des participants et participantes ainsi que des collaboratrices lors de la collecte de données. La direction de l'établissement ainsi que la responsable des programmes choisis ont été informées et ont proposé leur entière collaboration à cette collecte de données. Les enseignantes ont été sollicitées pour leur connaissance de leurs élèves dans le but de sélectionner des cas qui cadraient dans l'étude et qui ne vivraient pas de conséquences négatives à la participation à cette étude comme le stress ou l'anxiété. Les élèves sélectionnés, ayant tous 14 ans et plus, ont été informés de leur collaboration et ils ont tous autorisé l'utilisation de leurs travaux dans le cadre de ce projet. En aucun cas, leur nom ne sera divulgué ou associé aux résultats de l'analyse. Comme le travail a été choisi par

l'enseignante, la tâche de l'élève pourra être réutilisée pour l'évaluation de ses compétences. Le questionnaire à remplir est court et simple et n'inclut que des réponses personnelles qui ne sont pas associées à des connaissances académiques ou à des notions de réussite ou d'échec. La courte durée de la collecte de données n'aura pas d'incidence sur les apprentissages des élèves choisis et toutes les modifications qui ont eu cours à cause de la situation pandémique l'ont été en fonction du meilleur intérêt des élèves.

QUATRIÈME CHAPITRE. PRÉSENTATION DES RÉSULTATS ET ANALYSE

Ce chapitre contient les différentes considérations à prendre en compte lors de la lecture des résultats, la présentation de l'utilisation des stratégies de lecture en français et en anglais par l'échantillon choisi ainsi que la perception des élèves face à leur utilisation des stratégies. Les résultats pour chaque stratégie seront présentés indépendamment dans les deux langues et une analyse entourant ceux-ci complètera chaque section. Nous proposerons finalement une analyse plus large de l'utilisation des stratégies dans les deux langues pour venir clore cette partie.

1. OBSERVATIONS SUR LE CONTEXTE D'ENSEIGNEMENT

Nous avons déjà abordé plusieurs fois la particularité du contexte d'enseignement à cause de la pandémie qui sévit partout dans la province et qui altère l'enseignement dans les différentes écoles du Québec. Même si l'école d'où provient notre échantillon est située dans une zone rouge, endroit où les restrictions et mesures sont augmentées, notamment dans les écoles secondaires, notre échantillon n'a pas été touché par des mesures augmentées dans les semaines précédant les activités de collecte de données. Bien que certaines mesures puissent avoir modifié leurs habitudes scolaires comme les groupes fixes ou le port du masque pendant les déplacements, ces élèves ont vécu un mois de septembre sans éléments perturbateurs associés à la pandémie. De plus, étant en 2^e secondaire, ils n'ont pas reçu de scolarisation partielle à la maison comme les élèves du deuxième cycle du secondaire pendant la même période. Les enseignantes-collaboratrices nous ont également confirmé toutes les deux que la situation en classe s'apparentait à une situation d'enseignement normale pour ce groupe et qu'aucun cas de dégradation comportemental ou

d'anxiété n'avait été remarqué en lien avec la pandémie. L'ensemble de ces informations nous permettent de supposer que les résultats obtenus lors de la collecte de données se rapprochent de ceux que nous aurions pu obtenir dans un contexte d'enseignement normal pour l'échantillon présenté.

1.1 Enseignement des stratégies de lecture

De manière plus spécifique, chaque enseignante-collaboratrice a été questionnée sur son enseignement des stratégies dans les semaines qui ont précédé la collecte de données. Le but de cette action n'est pas d'inclure des indicateurs relatifs à l'enseignement des stratégies dans la présentation des résultats, mais nous ne pouvons négliger le fait que l'enseignement des stratégies de lecture par les enseignantes aurait pu altérer les données récoltées. Étant encore au début de l'année scolaire, peu de temps avait été dédié à la révision et à la pratique des stratégies de lecture en anglais; l'enseignante-collaboratrice nous a fait parvenir le document de référence qui a été distribué à tous les élèves lors des premiers cours de l'année scolaire et qui a été traduit en groupe-classe pour en assurer la compréhension. Le document de référence *Strategies for Reinvesting Understanding of Texts* se trouve à l'annexe C et constitue un rassemblement arbitraire de différentes stratégies de lecture, mais également linguistiques, qui sont enseignées depuis le deuxième cycle du primaire en ALS. Parmi les stratégies sélectionnées, on retrouve celles du survol littéraire (skim) et de la prise de notes (take notes) qui sont à l'étude dans ce projet. Certaines autres stratégies cognitives sont aussi proposées comme la prédiction, la comparaison ou l'activation des connaissances antérieures. Les autres stratégies proposées sont soit affectives (lower anxiety), soit socioconstructives (collaborate), ou des stratégies linguistiques (guessing,

practise)¹³. Bien que les élèves soient en possession de ce document depuis le début de l'année scolaire, les différentes stratégies qui y sont énumérées n'ont pas encore été pratiquées de manière dirigée et l'enseignante nous a confirmé que le jour de la collecte de donnée, aucun élève n'a sorti le document pour s'y référer. Il est peu probable, vu ces observations, que cette documentation ait une incidence sur les résultats présentés pour l'échantillon.

En français, l'enseignante nous a mentionné qu'aucun document n'avait encore été remis en lien avec l'utilisation des stratégies de lecture, mais que dans la semaine précédant la tenue de l'exercice de lecture spécifique à la collecte de données, elle avait commencé l'enseignement d'une stratégie de surlignage avec les élèves. Cette stratégie consiste à surligner d'une couleur différente l'ensemble des éléments contextualisant le texte lu (qui, quand, où, quoi). L'enseignante nous a aussi spécifié s'être servie des cinq premiers paragraphes du texte de l'exercice de lecture sélectionné pour la collecte de données pour offrir une pratique dirigée de cette stratégie aux élèves. Cette information est corroborée par nos observations des exercices de lecture de l'échantillon où la majorité des élèves ont surligné plusieurs passages dans des couleurs différentes dans les cinq premiers paragraphes. Selon les observations consignées dans le tableau 2, neuf élèves sur dix (9/10) ont suivi l'exercice de modelage, mais seulement cinq l'ont reproduit correctement sur leur propre copie. Nous verrons plus tard dans la section *Analyse globale de l'utilisation des stratégies; En français* de ce chapitre s'il se dessine une corrélation entre le modelage suivi et les réponses aux questionnaires.

¹³ Dans les trois dernières parenthèses : diminuer l'anxiété, collaborer et deviner, pratiquer

Tableau 2. Surlignage conforme au modelage dirigé par l'enseignante

Surlignage conforme au modelage dirigé par l'enseignante	
Élève	
E-1	oui
E-2	oui
E-3	oui
E-4	partiel (les passages surlignés ne correspondent pas au modelage)
E-5	oui
E-6	partiel (bons passages surlignés, mais parfois mal associés)
E-7	non
E-8	partiel (incomplet)
E-9	partiel (la même couleur pour tous les éléments)
E-10	oui

À la lumière de cet exercice de modelage, nous n'avons pas considéré les cinq premiers paragraphes dans nos observations de la stratégie « Surlignage » et nous nous sommes surtout concentrée sur les deux autres textes que contenait l'exercice proposé et qui ont été travaillés de manière autonome. Nous croyons important ici de relever le fait que l'enseignement de cette stratégie par l'enseignante de français ne correspond pas exactement à l'utilisation que nous avons retenue et qui était également celle privilégiée par plusieurs spécialistes de l'enseignement de la lecture, dont Oxford (1990), Draheim (1986), Giasson (2011) et Weinstein et Hume (2001). Comme mentionné plus haut dans le *Cadre conceptuel*, le surlignage est généralement utilisé pour cibler les idées-clés d'un texte ou d'un paragraphe et les rendre facilement repérables pour une utilisation future. La stratégie telle qu'enseignée ici rend le repérage complexe puisque la quantité de couleurs et phrases surlignées obligent le recours à un code de couleurs ou une légende et diminuent grandement l'efficacité du repérage des éléments qui sont importants. La copie d'un élève ne faisant pas partie de l'échantillon, mais en tous points conforme à la pratique dirigée et qui avait été insérée par l'enseignante à titre d'exemple, a été placée en annexe D pour permettre

l'exemplification du modelage. Cette pratique pourrait davantage se rattacher à la prise de notes qui peut servir à schématiser le contenu pour favoriser l'apparition de la structure (Oxford, 1990). Nous verrons plus tard que certains élèves semblent avoir eu de la difficulté à différencier le surlignage et la prise de notes en français, du moins pour cet exercice. Ces éléments sont à considérer lors de l'analyse des résultats de ces deux stratégies en français, puisqu'ils ont pu avoir altéré les résultats.

1.2 Les exercices de lecture

Comme il en a été fait mention dans le chapitre précédent, le choix des exercices de lecture était à la discrétion des enseignantes-collaboratrices pour éviter une surcharge de travail auprès des élèves et une utilisation du temps de classe dans un autre but que le plan de cours prévu par celles-ci. Les seules contraintes demandées pour ce choix étaient que l'exercice soit choisi en fonction du niveau académique des élèves, ce qui ne posait aucun problème puisque cette pratique est déjà prévue par les enseignantes, et que la durée de l'exercice soit d'approximativement une période pour diminuer les risques que le processus de collecte soit dérangé par le contexte pandémique (risque d'absence élevé pour les élèves et les enseignantes, risque de mise en quarantaine de la classe, etc.) Finalement, l'exercice en français s'est avéré plus long parce qu'il devait répondre au niveau académique des élèves, mais il a été fait dans un délai très court et tous les élèves de l'échantillon ont pu utiliser l'ensemble du temps dédié à l'exercice sans complication.

En anglais, l'exercice proposé faisait partie du cahier d'apprentissage de l'élève, il consistait en trois courts paragraphes présentant des personnes considérées comme « cool ». L'exercice incluait un petit glossaire pour les mots compliqués, des images pour chaque

paragraphe et une mise en page conviviale. Les consignes au début de l'exercice demandaient d'entourer certains mots concernant le sujet, ce qui a influencé la pratique de la stratégie surlignage selon nos observations. Le questionnaire contenait des questions pour extraire les idées principales de chacun des textes ainsi que des questions d'opinion axées sur la reformulation du contenu de lecture. 6/10 élèves ont réussi à répondre à toutes les questions dans le temps imparti et sur les quatre élèves qui n'y sont pas arrivés, trois ont délaissé les questions d'opinion et de réinvestissement de la lecture, le dernier élève ayant écrit des réponses complètement décontextualisées sur l'ensemble de son questionnaire. Selon les premières observations des réponses aux questionnaires, 5/10 élèves éprouvent des difficultés linguistiques assez importantes, mais il n'y a qu'un de ces élèves qui n'a pas complété l'exercice, les autres ont réussi à répondre à toutes les questions malgré leurs difficultés linguistiques. Pour nous assurer que nos observations concernant les possibles difficultés linguistiques étaient valides, nous avons consulté l'enseignante-collaboratrice à ce sujet. Cette dernière nous a confirmé que nos observations étaient conformes à la situation pédagogique de ces élèves. Nous avons donc pris la décision de tenir compte des difficultés linguistiques des élèves 3-4-5-6-8 lors de nos différentes analyses pour l'ALS. Par difficultés linguistiques, nous entendons une maîtrise déficiente de l'anglais selon le niveau attendu qui résulte en des difficultés à écrire, à parler ou à lire dans cette langue à cause d'un manque de connaissances de la langue. Dans les tableaux présentés plus bas, les cellules correspondantes ont été mises en surbrillance et une légende spécifie la couleur et la signification de cette surbrillance en guise de rappel. L'exercice a été déposé en annexe E pour des fins de consultation.

En français, l'exercice proposé a été présenté comme une pratique d'examen sur le compte-rendu d'évènement. Il était constitué de trois textes d'environ deux pages qui traitaient d'évènements divers (fête nationale, défaite des Canadiens de Montréal, mondial de soccer au Brésil). Chaque texte était assorti de consignes spécifiques, d'un questionnaire ainsi que d'une marge désignée pour l'annotation des informations importantes. Comme mentionnée précédemment au sujet du modelage de la stratégie de surlignage, la consigne d'annotation demandée sur les feuilles de l'exercice a été substituée par le surlignage des éléments contextuels par l'enseignante, du moins pour le premier texte. L'enseignante a aussi spécifié à ses élèves de ne pas répondre à la consigne de souligner le vocabulaire connoté dans les textes 1 et 3 puisque l'apprentissage de ces éléments n'avait pas encore été fait en classe. Dans le texte 2, l'enseignante avait demandé qu'on exécute la consigne deux (« *Souligne les groupes de mots qui remplacent le Canadien* »), mais pas la troisième (« *Surligne les informations qui ne sont pas essentielles au résumé de l'évènement* ») qui allait également à l'encontre de son enseignement sur le surlignage des éléments contextuels. 2/10 élèves ont tenté d'exécuter la deuxième consigne, mais le résultat est partiel ou incomplet et on ne trouve pas de traces de cette consigne sur les autres copies. Comme mentionné par l'enseignante à postériori, après avoir lu et surligné les premiers paragraphes en groupe, les élèves ont majoritairement continué leur lecture de manière autonome pour répondre aux questionnaires sans se soucier des consignes spécifiques à chaque texte et comme elle désirait que la stratégie de surlignage pratiquée soit mise de l'avant, elle n'a pas voulu rappeler aux élèves les consignes supplémentaires données au début de chaque texte. Nous suivrons donc aussi cette consigne et nous nous concentrerons sur les traces observables des différentes copies sans porter attention à l'absence de traces en lien avec les consignes pour chaque texte. Finalement, concernant

les questionnaires associés aux trois textes, les deux premiers étaient identiques et se rapportaient aux éléments contextuels, aux idées importantes et au point de vue de l'auteur tandis que le troisième intégrait également des questions sur la langue (classes de mot et pronominalisation) en plus du contexte, d'éléments de repérage textuel et de point de vue. Il est à noter que plusieurs élèves n'ont pas réussi à répondre à toutes les questions. Selon les observations tirées du Tableau 3, le premier questionnaire semble avoir été celui qui a obtenu le plus de réponses complétées et le deuxième est celui qui n'a été le plus que partiellement répondu. En général, les élèves ayant réussi à répondre au premier questionnaire ont également réussi à répondre au troisième questionnaire et ceux qui ont eu de la difficulté à remplir le premier questionnaire en ont eu également pour les deux autres. Il est à noter que parmi ceux qui ont répondu partiellement aux questionnaires, la grande majorité a favorisé les questions à réponses courtes. Certains n'ont répondu qu'au début de certains questionnaires, mais les questions correspondaient également à des réponses courtes. Finalement, pour le questionnaire 3, certains ont préféré répondre aux questions de repérage et de pronominalisation qui étaient plus faciles à répondre, mais qui n'étaient pas nécessairement plus courtes. Une mise en relation entre l'utilisation des stratégies et la réponse aux questionnaires sera proposée lors de *l'Analyse globale de l'utilisation des stratégies; En français* plus loin dans ce chapitre. L'exercice a été déposé en annexe F pour des fins de consultation.

Tableau 3. Réponses aux questionnaires en français

Réponses aux questionnaires en français			
Élève	Questionnaire 1	Questionnaire 2	Questionnaire 3
E-1	oui	partiel (réponses courtes)	oui
E-2	oui	oui	oui
E-3	oui	partiel (réponses courtes)	non
E-4	oui	partiel (réponses courtes)	oui

E-5	oui	oui	oui
E-6	oui	non	partiel (questions faciles)
E-7	non	partiel (début seulement)	partiel (début seulement)
E-8	partiel (réponses courtes)	partiel (réponses courtes)	partiel (questions faciles)
E-9	partiel (réponses courtes)	non	partiel (début seulement)
E-10	non	partiel (réponses courtes)	non

Ces premiers résultats en lien avec le contexte d'enseignement permettent de constater que l'échantillon choisi éprouve bien des difficultés de lecture en français. Seulement la moitié de l'échantillon est arrivé à suivre le modelage de l'enseignante concernant la stratégie de surlignage et la majorité (8/10) n'a pas su remplir les questionnaires proposés avec les lectures alors qu'ils avaient été choisis en conformité avec leur niveau académique. En anglais, ces mêmes observations préliminaires nous permettent d'affirmer que si la moitié de l'échantillon éprouve des difficultés linguistiques prononcées, ce ne sont pas ces élèves qui n'ont pas rempli le questionnaire en majorité. Malgré tout, 6/10 élèves sont arrivés à répondre à toutes les questions, ce qui laisse à penser que l'échantillon éprouve également des difficultés de lecture dans cette matière, il ne faudra toutefois pas écarter l'influence que pourraient avoir les difficultés linguistiques lors de l'analyse de l'utilisation des stratégies en anglais.

2. RÉSULTATS COMPARATIFS POUR CHAQUE STRATÉGIE

Pour arriver à analyser l'utilisation des stratégies choisies chez l'échantillon, nous avons procédé à une analyse comparative de chacune des stratégies en anglais et en français. Chaque tableau présenté contient, dans les deux langues, la réponse de l'élève quant à son utilisation de la stratégie (oui/non), notre observation de cette même stratégie sur la copie de l'élève lorsque la stratégie était observable ainsi que les commentaires de l'élève quant à l'utilisation et l'utilité de

cette stratégie pour sa lecture. Pour les stratégies observables, une dernière colonne a été insérée pour nous permettre d'ajouter des commentaires quant à nos observations sur les copies des élèves. Le but de l'exercice était de trouver quelles stratégies de lecture sont utilisées en anglais et en français, s'il existe des différences entre leur utilisation pour chaque langue et la perception des élèves de l'efficacité de chaque stratégie pour chaque langue. L'ordre de présentation des tableaux est conforme à l'ordre de présentation des stratégies dans le *Cadre conceptuel* ainsi que dans les questionnaires d'autoévaluation fournis aux élèves.

2.1 Surlignage

La stratégie de surlignage a été plus complexe que les autres à observer et à analyser parce que dans chaque exercice proposé, des événements ont pu altérer les résultats. Rappelons qu'en français, l'enseignante-collaboratrice a procédé à un modelage pour les cinq premiers paragraphes du texte 1, où les éléments contextuels ont été surlignés de différentes couleurs. Nous n'avons pas considéré ces paragraphes lors de notre recherche de traces observables, mais nous en avons tenu compte pour nos commentaires puisque ce modelage a pu avoir une incidence sur le choix des élèves pour le reste de l'exercice. En anglais, une consigne spécifique au début de l'exercice demandait d'entourer des adjectifs particuliers. Cette consigne facilitait la réponse à certaines questions du questionnaire et, si elle n'a pas été respectée par tous, nous avons considéré que les élèves qui l'ont respectée ont utilisé la stratégie surlignage, mais il est aisé de constater que cette portion de l'échantillon n'a pas associé cette consigne à une stratégie.

Tableau 4. Surlignage

Surlignage								
	Français				Anglais			
Élève	O/N	obs.	Perception de l'élève ¹⁴	Commentaires de la chercheure	O/N	obs.	Perception de l'élève	Commentaires de la chercheure
E-1			"Aide à m'organiser et à ne pas avoir besoin de me relire." "Je l'utilise pour surligner les mots-clés et les mots importants."	Beaucoup de surlignage, plus de la moitié des textes sont surlignés. Certaines parties semblent suivre le modelage concernant les questions contextuelles, mais d'autres n'ont pas de légendes associées.			"Je l'utilise pour surligner les mots importants." "Elle me permet de mieux me structurer et de trouver mes réponses aux questions plus rapidement."	Surlignage efficace. Les éléments importants pour chaque paragraphe ont été cernés.
E-2			"Pour m'aider à repérer facilement les réponses."	Le surlignage est utilisé de manière efficace.			"Pour me rappeler des choses importantes."	Aucun surlignage
E-3			"Ça m'aide à me souvenir des éléments importants dans le texte et être plus en ordre."	Beaucoup de surlignage, plus de la moitié des textes sont surlignés. Après la partie modelage, il n'y a plus de référence au code de couleurs, tout est la même couleur.			"Je ne sais pas c'est quoi cette stratégie."	Aucun surlignage
E-4			"Pour mieux me retrouver dans le texte au lieu de relire le texte au complet."	Beaucoup de surlignage, mais tous les textes sont surlignés selon les consignes données dans l'exercice et non selon le modelage proposé par l'enseignante.			"Pour mieux me repérer au lieu d'aller relire le texte à chaque fois."	Le surlignage a été fait en fonction des réponses recherchées et non de la consigne donnée au début de l'exercice.
E-5			"La prof avait donné cette consigne et ça m'aide un peu à me retrouver et à savoir où est l'information importante."	La partie faite en groupe n'est pas vraiment suivie, dans le reste des textes, très peu de surlignage.			"Ça m'aide à trouver plus facilement des réponses aux questions posées par la suite." "Trouver des réponses plus vite."	Le surlignage a été fait en fonction des réponses recherchées et non de la consigne donnée au début de l'exercice.
E-6			"J'ai surligné des noms et des adjectifs. Pour savoir ce qu'est le quand, où, qui et le quoi." "Ça m'a aidé à savoir de qui nous parlons dans certaines	Le surlignage semble être aléatoire, parfois presque tout est surligné d'autres fois rien et il n'est pas toujours possible de trouver une raison au surlignage. Aucune			"Je n'ai pas utilisé cette stratégie car je ne sentais pas le besoin de l'utiliser car il y a des textes que je comprends	Mélange ici l'utilité linguistique et de lecture de la stratégie.

¹⁴ Pour l'ensemble des tableaux, nous avons corrigé les fautes d'orthographe et de grammaire des commentaires des élèves pour en faciliter la lecture, mais nous avons conservé la structure et le vocabulaire tels qu'ils avaient été choisis par les élèves.

			parties et de relire des choses."	légende pour les différentes couleurs.			parfaitement. Ne sert à rien d'utiliser."	
E-7			"Pour les informations importantes" "Mieux me souvenir des bonnes infos."	Rien n'est surligné du tout sauf la note de bas de page du texte 3, donc elle avait un surligneur, n'a pas suivi le modelage.			"Pour mieux se retrouver, avoir des points de repère." "Ça m'a permis de mieux me situer dans le texte."	A surligné selon la consigne de l'exercice.
E-8			"Ça m'aide à trouver quelques réponses."	Le surlignage pour le premier texte est uniquement ce qui a été fait en groupe. Aucun surlignage pour le texte 2. Pour le texte 3, tous les noms de personne ont été surlignés pour aider à répondre à une question spécifiquement reliée.			"J'oublie souvent de surligner des mots ou des phrases dans les travaux de lecture."	Pas de surligneur, mais a entouré les mots importants pour le texte selon la consigne de l'exercice.
E-9			"La prof l'a demandé."	Même si l'élève ne semble pas apprécier cette stratégie, les endroits où il a surligné concordent avec les besoins de lecture et du questionnaire.			"Elle ne m'est pas utile. Je relis 2 ou 3 fois pour m'en rappeler et je réponds ensuite aux questions."	Aucun surlignage
E-10			"Je sais où se trouvent les trucs importants et j'aime mieux ne pas perdre de temps avec un surligneur."	Les premières parties de texte sont très surlignées de différentes couleurs selon le modelage, il a continué quelques paragraphes, mais a cessé pour le 2e texte, puis a recommencé pour le 3e.			"Je trouve que ça ne sert à rien."	Pas de surligneur, mais a entouré les mots importants pour le texte selon la consigne de l'exercice.
Légende : vert = oui, rouge = non, jaune = incertain, O/N = oui/non, obs. = observable, les cellules orange correspondent aux élèves ayant des difficultés linguistiques en anglais.								

2.1.1 Français

Les premières observations permettent de constater que la stratégie a été utilisée par 9/10 élèves. Un seul élève a répondu ne pas l'avoir utilisée et sa perception de la stratégie est négative, mais en observant les traces visibles, il est possible de constater qu'il a utilisé la stratégie à quelques reprises à la suite du modelage fait avec l'enseignante. Deux élèves ont répondu l'avoir

utilisée sans qu'il y ait de traces visibles dans leurs textes. L'utilisation par les élèves correspond majoritairement à leur perception qui est positive. En effet, 8/10 élèves ont mentionné qu'ils se servaient de cette stratégie pour mieux repérer les éléments importants du texte et éviter de relire tout le texte. Fait intéressant, malgré la consigne claire et le modelage des premiers paragraphes, seulement 2/10 élèves ont mentionné que le surlignage avait été exigé par l'enseignante. Finalement, bien que l'échantillon ait majoritairement utilisé cette stratégie et ait une perception positive de son utilité, nos observations sur les copies des élèves nous ont permis de relever une utilisation efficace et continue dans seulement 3/10 copies, les autres copies contiennent beaucoup trop d'éléments surlignés pour que la stratégie soit efficace (2/10) ou pas assez d'éléments pour que l'élève puisse s'y référer adéquatement (4/10).

Lorsque nous analysons ces résultats, nous croyons possible de conclure que les élèves de l'échantillon utilisent majoritairement la stratégie de surlignage en français et qu'ils la perçoivent comme utile à la progression de leur lecture. Cependant, une minorité de l'échantillon a été capable de l'utiliser adéquatement. Les commentaires des élèves sont toujours assez vagues sur ce qui est important à surligner et ne concordent pas avec le modelage proposé par l'enseignante. Suivant cette piste, il est possible de penser que les élèves ne comprennent pas bien ce qui est important dans un texte ou dans un paragraphe. Les éléments contextuels sont des éléments importants au même niveau que les idées importantes des paragraphes. Cette incompréhension des éléments importants peut amener une mauvaise utilisation de la stratégie puisque l'élève veut surligner des passages, mais il n'arrive pas à cibler ce qu'il doit surligner. Le résultat est qu'il surligne trop ou pas assez le contenu des textes qui lui sont présentés et il n'arrive pas toujours à utiliser ce contenu adéquatement par la suite parce qu'il ne sait pas pourquoi il l'a surligné. Finalement, il ne faut pas

écarter le biais positif qu'a pu avoir la partie où l'enseignante a fait un modelage avec les élèves. Bien que nous n'ayons pas tenu compte des premiers paragraphes qui ont servi à l'exercice de modelage pour les traces apparentes, il est tout de même utile de rappeler que 5/10 élèves ont suivi le modelage adéquatement et que 4/10 l'ont suivi au moins partiellement. Certains élèves ont pu voir une utilité à ce modelage et vouloir continuer de façon autonome pour le reste de l'exercice. Cet aspect de l'analyse des données récoltées peut avoir altéré l'utilisation et la perception des élèves, mais il n'en demeure pas moins que notre analyse quant à l'efficacité de l'utilisation de la stratégie demeure valable pour l'échantillon, puisque malgré un modelage précis offert par l'enseignante, les résultats de l'utilisation de la stratégie en autonomie par les élèves relèvent une inefficacité et un manque de compréhension pour la plupart.

2.1.2 *Anglais*

En anglais, seulement 5/10 élèves rapportent avoir utilisé la stratégie de surlignage. Cependant, l'observation des copies permet de constater quelques différences : pour quatre élèves, la réponse concorde avec l'observation, un élève dit utiliser cette stratégie sans qu'il y ait de trace visible et deux élèves ont entouré des mots selon une consigne de l'exercice. Comme cette consigne peut être associée au surlignage, nous avons noté une observation positive de l'utilisation de la stratégie, mais les deux élèves n'ont pas fait cette association et ils considèrent ne pas l'avoir utilisée. Les cinq élèves ayant rapporté l'utilisation de la stratégie en ont une perception positive. Parmi les réponses obtenues, mieux structurer ses idées, mieux se repérer dans le texte, avoir des points de repère et trouver les réponses plus facilement sont les raisons données. Sur les cinq élèves, trois ont surligné des éléments qu'ils jugeaient importants pour répondre aux questions

sans tenir compte de la consigne de l'exercice, un élève n'a rien surligné, et un élève a suivi la consigne de l'exercice. Les quatre élèves ont utilisé la stratégie efficacement. En tout, sur les dix élèves, seulement 3/10 ont suivi la consigne mentionnée au début de l'exercice de lecture et deux ne la considèrent pas comme une stratégie. Les cinq élèves qui ont répondu ne pas avoir surligné ont également des perceptions négatives : stratégie inutile, oubli ou incompréhension de la stratégie. Un seul élève a mélangé l'utilité linguistique et de lecture de la stratégie surlignage en mentionnant ne pas avoir surligné parce qu'il comprenait tous les mots. Sur les cinq élèves ayant des difficultés linguistiques plus sévères, 2/5 ont utilisé la stratégie, les trois autres non.

À la lumière de ces résultats, nous remarquons que la stratégie est utilisée par la moitié des participants, mais que la perception et l'utilisation sont efficaces pour la majorité des utilisateurs. Il est possible que la longueur des textes à l'étude puisse expliquer cette efficacité. Il est beaucoup plus facile de repérer les éléments importants de courts textes et les textes en langue seconde sont aussi plus simples dans leur structure et leur vocabulaire, ce qui peut faciliter le repérage des éléments importants pour les utilisateurs. Ces aspects pourraient également expliquer pourquoi la moitié de l'échantillon n'a pas utilisé la stratégie de surlignage et a une perception négative de celle-ci en anglais.

2.1.3 Analyse comparative

La grande majorité des élèves connaissent la stratégie dans les deux langues (une exception en anglais), mais alors que près de la totalité de l'échantillon a utilisé cette stratégie en français, elle s'est avérée beaucoup moins populaire en anglais. Malgré tout, c'est en anglais que le plus d'élèves arrivent à l'utiliser efficacement et où leur perception est la plus détaillée quant à son

utilité. Si dans les deux langues, la notion de contenu important revient dans l'utilité de la stratégie, la perception des élèves est souvent floue lors de l'utilisation en français et les traces observables concordent avec cette difficulté qu'ont les élèves à définir ce qui est important. Le vocabulaire utilisé en anglais est beaucoup plus précis. Comme nous l'avons mentionné plus haut, lorsque l'on écarte les difficultés linguistiques, les textes en anglais étant plus courts et faciles se rapprochent davantage de la zone proximale de développement des élèves en difficultés de lecture (Garcia et Tyler, 2010) et ces derniers sont en mesure de mieux autonomiser les stratégies qui leur sont enseignées dans ce contexte d'apprentissage en lecture qui convient plus à leurs besoins (Raby et Viola, 2016; Giasson 2011). Nous croyons qu'il pourrait y avoir un potentiel à utiliser cette compréhension accrue qu'ont les élèves en anglais pour cette stratégie et leur permettre d'établir des parallèles avec son utilisation en français. Cela pourrait augmenter l'efficacité de la stratégie dans certains contextes de lecture.

2.2 Survol des éléments extratextuelles

Pour cette stratégie, nous n'avons pu qu'analyser les réponses aux questionnaires d'autoévaluation des élèves puisqu'elle ne génère pas de traces observables sur les copies d'exercices. En français, l'exercice ne comptait qu'une image, mais il y avait plusieurs titres, une marge particulière qui proposait l'annotation des textes, des notes de bas de page et des liens internet en plus des différentes consignes et pages des questions associées à chaque texte. En anglais, la mise en page ludique et colorée présentait des photos pour chaque paragraphe qui était lui-même encadré d'une différente couleur en plus d'un glossaire pour des mots plus compliqués, des consignes, des questions à la fin, un titre général et un sous-titre pour chaque paragraphe

proposé. Dans les deux situations de lecture, il y avait donc des éléments à observer avant de commencer la lecture pour en faciliter la compréhension.

Tableau 5. Survol des éléments extratextuels

Survol des éléments extratextuels				
	Français		Anglais	
Élève	O/N	Perception de l'élève	O/N	Perception de l'élève
E-1		"C'est pour montrer de quoi on va parler."		"J'ai regardé les photos, leur nom et les questions à quoi je devais répondre." "Savoir de quoi va parler le texte et à quoi je vais devoir répondre."
E-2		"Pour me donner un indice savoir de qui on parle."		"Ça dépend, le titre oui, les images aussi mais le reste je ne sais pas trop."
E-3		"Je n'y pense pas vraiment."		"Je ne sais pas c'est quoi cette stratégie."
E-4		"Non parce que je ne vois pas l'utilité que j'aurais besoin de ça."		"Les images pour me donner une petite idée."
E-5		"Je n'y ai pas pensé."		"Je n'ai jamais trouvé que c'était utile et j'ai toujours très bien réussi, donc je n'ai jamais trouvé utile de survoler."
E-6		aucun commentaire		"Je l'ai utilisé en regardant les images et les titres pour voir de quoi le texte parle." "Elle m'a permis de me donner un indice sur le contexte du texte si j'avais eu de la misère à le comprendre."
E-7		"Je n'y pense juste pas."		"Pour voir quel est le sujet du texte." "Pour avoir une image mentale (s'il n'y a pas d'image)."
E-8		"Soit j'oublie ou soit je ne le fais pas."		"Ça aide à savoir de quoi ça va parler, qu'est-ce qui va se passer pendant la lecture."
E-9		"La prof l'a demandé."		"Parce qu'on me l'a demandé." "Avoir une idée du texte avant de répondre aux questions."
E-10		"J'aime mieux commencer à lire tout de suite pour me faire une idée sur le genre de texte."		"Ça m'aide à comprendre le texte et répondre aux questions."
Légende : vert = oui, rouge = non, O/N = oui/non, les cellules orange correspondent aux élèves ayant des difficultés linguistiques en anglais.				

2.2.1 *Français*

Pour l'ensemble de l'échantillon, seulement 3/10 élèves disent avoir utilisé cette stratégie dont un élève qui mentionne l'avoir fait parce que l'enseignante lui a demandé. Les deux autres élèves l'ayant utilisée ont une perception positive, mais leur explication est assez vague quant à l'utilité de la stratégie « savoir de quoi on parle » est mentionné les deux fois. Pour les 7/10 élèves ayant dit ne pas l'utiliser quatre ont dit ne pas y penser, deux n'y voir aucune utilité pour leur besoin et un élève n'a pas laissé de commentaire quant à sa perception.

L'analyse de ces données nous porte à nous questionner, puisque cette stratégie est enseignée et utilisée en français dès le primaire. Selon la PDA du français au niveau primaire, l'élève commence à pratiquer le survol des divers éléments extratextuels au premier cycle et continue à pratiquer cette stratégie jusqu'à la 6e année (Gouvernement du Québec, 2009a, p. 72). Comme l'autoévaluation proposée aux élèves donnait plusieurs exemples concrets d'en quoi consistent les éléments extratextuels, nous supposons que les élèves savaient de quoi il était question lorsqu'ils ont répondu. Nous verrons plus tard que leurs réponses en anglais viennent confirmer la connaissance de cette stratégie. Il n'en demeure pas moins que la majorité des élèves n'utilisent pas cette stratégie en français et en ont une perception négative (7/10).

2.2.2 *Anglais*

La majorité des élèves de l'échantillon a effectué un survol des éléments extratextuels avant de commencer sa lecture (8/10). Tous les élèves ayant utilisé la stratégie en ont une perception positive et leurs commentaires sont détaillés quant à l'utilité de celle-ci. L'observation des images,

des titres, des questions font partie des éléments observés et les élèves ont nommé « se faire une image mentale », la compréhension du contexte, aider à mieux comprendre et se préparer à répondre aux questions comme utilités à la stratégie. Ces réponses sont détaillées et cadrent avec les usages et bénéfices normaux de cette stratégie. Les deux élèves n'ayant pas utilisé la stratégie ont une perception négative de celle-ci. Un élève dit ne pas la connaître, mais il n'a pas répondu en français qu'il ne la connaissait pas et l'autre élève mentionne qu'elle n'est pas utile pour lui puisqu'il réussit bien sans l'utiliser. Il est à noter que cet élève semble surestimer ses compétences dans cette matière puisqu'il éprouve des difficultés linguistiques et éprouve de grands retards d'apprentissages selon son enseignante. Ses réponses au questionnaire de l'exercice de lecture viennent confirmer cette affirmation. Les deux élèves n'ayant pas utilisé cette stratégie éprouvent des difficultés linguistiques accrues, mais trois autres élèves ayant le même type de difficultés l'ont utilisée.

2.2.3 *Analyse comparative*

La différence entre l'utilisation de cette stratégie en français et en anglais est flagrante et étonnante. On aurait pu penser qu'une stratégie qui est utilisée dans les classes depuis le primaire et qui ne nécessite que quelques minutes de travail mental aurait été maîtrisée et utilisée par tous les élèves de manière presque automatique, cependant, il n'en est rien. Lorsque l'on compare la perception des élèves, on remarque qu'à l'exception d'un élève en anglais, tous sont en mesure de décrire leur utilisation de la stratégie ou la raison pour laquelle ils ne l'utilisent pas. Comme l'autoévaluation a été remplie en anglais d'abord, ce n'est donc pas un manque de connaissance de la stratégie qui les pousse à ne pas l'utiliser en français. Les trois seuls élèves à l'avoir utilisée

en français l'ont aussi utilisée en anglais, ce qui est cohérent avec leur perception pour chaque langue. Notre analyse de la situation nous porte à croire que cette stratégie, qui est également associée aux défis linguistiques de la langue seconde, est davantage utilisée en anglais parce qu'elle est présentée comme une manière de se préparer à la lecture linguistiquement parlant. Le fait de survoler les éléments extratextuels permet de préparer le cerveau en activant les connaissances antérieures et en prévoyant le vocabulaire qui pourrait être associé au sujet (Oxford, 1990). Le document de référence fourni aux élèves de l'échantillon en anglais, *Strategies for Reinvesting Understanding of Texts*, qui se trouve à l'annexe C, vient confirmer cette utilisation de la stratégie de survol en anglais. Cependant, même si elle est souvent présentée comme une stratégie linguistique, il n'en demeure pas moins qu'elle est utile pour la lecture puisqu'elle diminue les risques de bris de compréhension en activant les connaissances antérieures sur le sujet du texte. (Oxford, 1990; Giasson, 2011) Ces deux types de préparation à la lecture se font en parallèle par la même stratégie en anglais et bien que l'accent soit mis sur l'utilité linguistique, les élèves perçoivent l'utilité de la stratégie du point de vue de la lecture. Considérant cette information, il est possible de penser que les élèves font le même genre d'association en français et comme ils croient ne pas éprouver de difficultés linguistiques dans leur langue maternelle, ils ne voient pas l'utilité de survoler le texte pour se préparer à sa lecture. Ce faisant, ils escamotent la phase préparatoire, dont l'activation des connaissances antérieures, qui pourrait diminuer les bris de compréhension lors de la lecture et ainsi diminuer le nombre de relectures nécessaires pour bien comprendre tous les aspects du texte à l'étude.

Au regard de cette analyse, nous croyons qu'il y a un potentiel à recontextualiser l'utilisation de cette stratégie dans les deux langues pour en faire comprendre l'utilité au point de vue de la lecture.

2.3 Prendre des notes

Cette stratégie dont la pratique est observable sur les copies des élèves est difficile à analyser en français au vu de la situation. Comme l'enseignante a substitué la consigne qui visait la prise de notes dans l'exercice pour travailler une stratégie de surlignage des éléments contextuels des textes, il devient difficile d'observer ce qui constitue une réelle trace de prise de notes et les résultats engendrés par le modelage de l'enseignante ainsi que les possibles résultats déformés par certains élèves.

Tableau 6. Prendre des notes

Prendre des notes								
	Français				Anglais			
Élève	O/N	obs.	Perception de l'élève	Commentaires de la chercheure	O/N	obs.	Perception de l'élève	Commentaires de la chercheure
E-1			aucun commentaire	Utilisation du surlignage pour compenser la prise de notes (modelage par l'enseignante).			"Les mots surlignés ça me résume déjà les paragraphes."	Aucune trace de prise de notes.
E-2			"Ça dépend, des fois je le fais et des fois je me contente du surlignage."	Il y a quelques notes prises dans le document pour venir préciser des parties.			"J'ai déjà le texte, pourquoi je prendrais des notes si tout ce dont j'ai besoin est dans le texte?"	Aucune trace de prise de notes.
E-3			"Je ne sais pas."	Utilisation du surlignage pour compenser la prise de notes (modelage par l'enseignante).			"Je l'utilise des fois pour noter les trucs importants."	Aucune trace de prise de notes.

E-4			"Je n'ai pas le besoin de faire cela."	Utilisation du surlignage pour compenser la prise de notes (modelage par l'enseignante), mais le surlignage ne correspondait pas au modelage.			"Je ne vois pas le besoin de faire ça pour moi."	Aucune trace de prise de notes.
E-5			"pas pensé"	Utilisation du surlignage pour compenser la prise de notes (modelage par l'enseignante).			"Je trouve que c'est une perte de temps, j'aime mieux consacrer mon temps à bien répondre aux questions plutôt que d'écrire des trucs que je ne lirai pas de toute manière."	Aucune trace de prise de notes.
E-6			aucun commentaire	Aucune trace de prise de notes.			"Je ne l'ai pas utilisé car la seule chose que je prends en note dans un texte parfois c'est la traduction d'un mot."	Mélange ici l'utilité linguistique et de lecture de la stratégie.
E-7			"Je n'y pense pas je suis trop concentrée sur le texte et les questions."	Dans le 2e texte de l'exercice dans l'espace dédié à l'annotation, il y a quelques notes qui ont été prises sur les marqueurs de l'histoire (qui, quand, où, quoi) qui semblent référer à la consigne qui avait été donnée par l'enseignante pour le 1er texte concernant le modelage.			"Pour m'aider à ne pas oublier les informations." "C'est de mieux me souvenir des infos importantes."	Semble bien comprendre l'utilité de la stratégie dans ses commentaires.
E-8			"Je n'ai pas l'habitude de prendre des notes."	Dans le 3e texte, on voit clairement une récurrence dans l'annotation des marqueurs du texte (qui, quoi, où, quand) alors que d'autres données sont surlignées.			"Ce n'est pas mon genre de noter dans la marge ou à prendre des notes."	Aucune trace de prise de notes.
E-9			"Elle ne m'est pas utile."	Aucune trace de prise de notes.			"Elle ne m'est pas utile."	Aucune trace de prise de notes.
E-10			"Je fais ça des fois mais c'est juste pour me rappeler d'un endroit où il y a une réponse à une question."	Utilisation du surlignage pour compenser la prise de notes (modelage par l'enseignante).			"Ça ne m'aide pas."	Aucune trace de prise de notes.

**Légende : vert = oui, rouge = non, O/N = oui/non, obs. = observable,
les cellules orange correspondent aux élèves ayant des difficultés linguistiques en anglais.**

2.3.1 Français

Sur les dix élèves de l'échantillon, deux ont indiqué avoir utilisé la prise de notes lors de la lecture de leur texte, mais la stratégie n'est observable que chez un de ces deux élèves. Pour ces deux élèves, la perception est positive et pour l'élève qui a utilisé la stratégie dans son exercice, la prise de notes est vue comme une complémentarité au surlignage : « ça dépend, des fois je le fais et des fois je me contente du surlignage. » Les huit autres élèves mentionnent ne pas utiliser cette stratégie, cependant, des traces observables sont présentes chez deux de ces élèves dont un qui a utilisé la marge d'annotation pour répondre à la consigne de l'exercice et un autre qui a préféré annoter les marqueurs contextuels et utiliser le surlignage pour d'autres extraits qu'il jugeait importants. Malgré tout, ces deux élèves ont explicitement écrit qu'ils n'utilisaient pas cette stratégie parce qu'ils n'en avaient pas l'habitude. Pour les six élèves qui ont dit ne pas l'utiliser et sur les copies desquelles on ne trouve aucune trace de prise de notes, deux n'ont pas fait de commentaire, deux jugent la stratégie inutile et deux n'y ont pas pensé. En résumé, la stratégie est observable chez 3/10, mais seulement 1/3 a pu l'identifier dans ses pratiques et 2/10 ont une perception positive de la stratégie, mais 1/2 l'a réellement utilisée malgré sa perception positive.

Comme nous en avons fait mention précédemment, le modelage proposé par l'enseignante pour le surlignage des éléments contextuels de différentes couleurs a pu altérer la perception des élèves quant à cette stratégie. S'il n'y avait pas eu de modelage et que les élèves avaient suivi la consigne donnée au début de chaque texte qui consistait en l'annotation des éléments importants du compte rendu, il y aurait peut-être eu davantage de prises de notes dans les copies. À ce sujet, si nous croisons les données du modelage à celles de la prise de notes, 5/7 élèves qui n'ont pris

aucune note ont cependant suivi la consigne du modelage (au moins partiellement) dans les autres textes de l'exercice. Ce surlignage aurait pu être une prise de notes si les élèves n'avaient pas eu le modelage en compagnie de l'enseignante et s'en étaient tenus aux consignes de l'exercice. Ce chiffre n'est qu'une supposition, mais il aurait fait augmenter à 8/10 les traces observables et peut-être que la perception des élèves aurait été différente s'ils avaient suivi la consigne et utilisé la stratégie plutôt que de faire le modelage du surlignage. Il est donc difficile d'arriver à une conclusion quant à ces chiffres si ce n'est que dans la situation actuelle, la majorité des élèves n'ont pas utilisé cette stratégie et en ont une perception négative.

2.3.2 *Anglais*

Il n'y a aucune trace de prise de notes pour l'ensemble de l'échantillon en anglais, mais 2/10 ont mentionné utiliser la stratégie dans l'autoévaluation. De plus, la perception de ces deux élèves est positive et ils sont en mesure d'attribuer une utilité concrète de relever les éléments importants à la prise de notes. Il est probable que les textes très courts n'aient pas favorisé la prise de notes pour cet exercice, mais que ces élèves utilisent la prise de notes dans d'autres situations de lecture puisqu'ils mentionnent l'utiliser et qu'ils en comprennent l'utilité. Sur les huit autres élèves, 6/8 disent que ça ne leur est pas utile et que c'est une perte de temps, 1/8 explique qu'il n'a pas besoin de cette stratégie puisqu'il utilise le surlignage et 1/8 mentionne qu'il utilise cette stratégie lorsqu'il éprouve une difficulté linguistique pour noter la traduction d'un mot seulement.

Il semble clair que cette stratégie n'est pas populaire dans le cours d'anglais et que les élèves ne perçoivent pas son utilité. Comme nous l'avons écrit plus haut, il se pourrait que la longueur des textes en ALS ne se prête pas à une prise de notes pour la majorité des élèves puisqu'il

est possible d'avoir un coup d'œil rapide sur l'ensemble du texte. Le commentaire de l'élève au sujet de la prise de notes des traductions nous laisse aussi croire que cette stratégie est peut-être davantage axée sur les difficultés linguistiques alors que le surlignage est utilisé pour relever les éléments importants de ces courts textes.

2.3.3 *Analyse comparative*

Malgré les difficultés d'analyse documentées en français, il semble juste de penser que la stratégie « Prendre des notes » n'est pas la plus populaire auprès de l'échantillon avec seulement 3/20 copies où elle a été observée et 4/10 élèves qui ont une perception positive de son utilisation (deux en français et deux en anglais qui ne sont pas les mêmes élèves pour les deux langues). Il est difficile d'analyser le potentiel que pourrait avoir cette stratégie chez les élèves en difficultés de lecture puisque la situation en français inclut plusieurs variables qui ont pu altérer les données et la longueur des textes en anglais ne se prête peut-être pas à cette stratégie.

2.4 **Faire un résumé**

Nous ne serons pas en mesure d'analyser cette stratégie comme nous l'avions souhaité au départ à cause d'une erreur dans la présentation du questionnaire d'autoévaluation aux élèves de l'échantillon. Alors que nous présentions la stratégie « Faire un résumé » comme une action qui pouvait être à la fois mentale et écrite, nous avons omis d'inclure cette spécification très importante pour la compréhension de l'élève dans l'autoévaluation et il n'a été fait mention que de l'action écrite de la stratégie. De ce fait, les élèves ont répondu en tenant pour acquis que le résumé devait être fait par écrit. Nous analyserons donc le résultat des autoévaluations et des observations

concernant la stratégie lorsqu'elle est utilisée à l'écrit seulement puisqu'il nous est impossible de supposer l'utilisation de la stratégie par résumé mental sans que l'élève ne la nomme explicitement, car elle ne laisse pas de traces écrites.

Tableau 7. Faire un résumé (écrit)

Faire un résumé (écrit)						
	Français			Anglais		
Élève	O/N	obs.	Perception de l'élève	O/N	obs.	Perception de l'élève
E-1			"Avec le surlignage de mots importants et mots-clés alors ça me résume déjà un peu."			"Cela ne m'aide pas je préfère avoir le texte avec mes mots surlignés."
E-2			"Je ne fais pas vraiment de résumé parce que je trouve ça inutile."			"Car la prof me l'a demandé, je ne sais pas."
E-3			"Je ne sais pas."			"Je ne sais pas."
E-4			"Je n'en ai pas besoin parce que je me retrouve bien en surlignant."			"Je ne pense pas à le faire il n'y a pas d'utilité."
E-5			"Il y a déjà les informations importantes surlignées alors ça ne sert à rien."			"Les textes étaient trop petits pour faire un résumé."
E-6			aucun commentaire			aucun commentaire
E-7			"On ne me dit pas d'en faire."			"Je ne sais pas."
E-8			"Je ne fais jamais de résumé après une lecture."			"Je ne fais jamais un résumé."
E-9			"Elle ne m'est pas utile."			"Elle ne m'est pas utile."
E-10			"Je trouve ça inutile et une perte de temps."			"Je trouve que ce n'est pas utile."
Légende : vert = oui, rouge = non, O/N = oui/non les cellules orange correspondent aux élèves ayant des difficultés linguistiques en anglais.						

2.4.1 Français

Aucun élève n'a utilisé cette stratégie à l'écrit et aucun n'en a une perception positive. Les commentaires qui reviennent le plus souvent sont l'inutilité ou la perte de temps de cette stratégie. Fait intéressant, 3/10 élèves mentionnent que le surlignage suffit à relever les informations

importantes et donc qu'il leur est inutile de faire un résumé en plus. Cette donnée laisse supposer que les élèves ne lisent pas fréquemment des textes assez longs pour empêcher la substitution du résumé par le surlignage. S'il est possible de le faire pour de courts textes comme dans l'exercice de français, il devient difficile de schématiser visuellement les éléments importants d'un texte de plusieurs pages. Dans ce genre d'exercice, il faudrait revenir observer le surlignage de chaque page et l'effet schématique du résumé en serait altéré.

2.4.2 *Anglais*

Le résumé écrit n'est observable chez aucun élève de l'échantillon en anglais, mais un élève affirme l'utiliser parce que l'enseignante lui a demandé. Cependant, aucune trace de cette affirmation n'est observable et il écrit ne pas savoir pourquoi il le fait. L'inutilité est aussi la perception majoritaire du groupe face à cette stratégie. Ici, un seul élève relève l'inutilité du résumé à cause du surlignage et ce même élève l'a aussi fait en français. Nous évoquerons aussi la longueur des textes pour justifier l'absence de résumé qui est corroboré par la perception d'un élève qui mentionne que « les textes étaient trop petits pour faire un résumé ».

2.4.3 *Analyse comparative*

À l'écrit, la stratégie « Faire un résumé » n'a pas été utilisée par notre échantillon et la perception de celui-ci est largement négative. Le résumé écrit est vu comme une perte de temps et pour certains, le surlignage est suffisant. Cependant, au contraire du surlignage, le résumé permet de schématiser les idées importantes et de les transcrire dans ses propres mots au lieu de cibler des passages précis pour les transférer dans les réponses des questionnaires, ce que les élèves ont fait

tant en anglais qu'en français. Le fait de transférer textuellement des parties de textes pour ne pas avoir à produire une réponse dans des mots adaptée à la question montre une difficulté à s'appropriier le contenu de la lecture et peut même indiquer des bris de compréhension si l'élève est incapable d'expliquer par lui-même ce qu'il veut écrire (Eme et Rouet, 2001; Giasson, 2011). Dans les compétences *Lire et apprécier des textes variés* et *Reinvesting understanding of texts*, l'appropriation du contenu de lecture est une partie importante de la maîtrise de la compétence selon le PFEQ et le fait de schématiser les textes lus en des résumés permet de s'approprier cette partie de la compétence (Gouvernement du Québec, 2006a). Comme il est impossible de se prononcer sur la capacité et l'intérêt des élèves de l'échantillon à faire un résumé mental de leurs lectures, nous voyons un potentiel à approfondir cet aspect de la stratégie parce que faire un résumé, mental ou écrit, est une stratégie-clé dans le développement de la compétence en lecture des élèves du secondaire (Giasson, 2011; Oxford, 1990; Weinstein et Hume, 2001).

2.5 Relire

Cette dernière stratégie est analysée uniquement selon les données de perception et d'utilisation soumises par les élèves puisqu'il est impossible de repérer des traces visibles de ce processus mental chez l'élève. Rappelons que la relecture peut être partielle ou complète selon les besoins de lecture et qu'elle peut se faire en court de lecture (ex. : relire deux fois un paragraphe) ou à la fin de la première lecture (ex. : relire des passages importants).

Tableau 8. Relire

Relire		
	Français	Anglais

Élève	O/N	Perception de l'élève	O/N	Perception de l'élève
E-1		"Ça m'aide à pouvoir bien répondre aux questions après une deuxième lecture."		"Je lis une fois avant de surligner et la deuxième fois je surligne les mots importants."
E-2		"Pour être sûre d'avoir bien lu ce que j'ai lu."		"Pour bien comprendre l'histoire et pouvoir répondre aux questions."
E-3		"Pour relire."		"C'est utile pour me rappeler du texte."
E-4		"Pour vérifier mes réponses." "Pour être sûre de bien comprendre mes réponses."		"Pour mes réponses complètes, c'est utile pour ne pas me tromper et se vérifier ou des réponses complètes."
E-5		"Je ne comprends pas toujours du premier coup lorsque je lis." "Pour mieux comprendre."		"Je lis toujours le texte une première fois et après je lis les questions et après je relis le texte pour trouver les réponses."
E-6		"Pour être sûre d'avoir bien compris le texte ou pour me permettre de répondre à une question."		"J'ai utilisé cette stratégie, car parfois quand je ne me souviens pas d'un passage, je vais le relire." "Elle me sert à comprendre encore mieux mon texte."
E-7		"Pour les reprises d'info." "Pour mieux me souvenir du sujet."		"Pour se refaire un résumé mental." "Pour me souvenir du texte."
E-8		"Je relis pour voir si j'ai tout et si rien ne manque dans le texte, pour voir si j'ai des fautes."		"Ça m'aide beaucoup à revoir si j'ai des erreurs dans le texte."
E-9		"Pour savoir quoi répondre aux questions."		"On me l'a demandé." "Ne pas avoir à prendre de notes."
E-10		"Je fais ça à chaque fois pour mieux répondre aux questions. Mieux répondre et plus en détail avec plus d'information sortie du texte."		"Ça m'aide à répondre aux questions et à comprendre le texte."
Légende : vert = oui, rouge = non, O/N = oui/non les cellules orange correspondent aux élèves ayant des difficultés linguistiques en anglais.				

2.5.1 Français

Cette stratégie est sans aucun doute la plus utilisée des cinq à l'étude dans le projet. 10/10 élèves de l'échantillon l'ont utilisée et ont une perception positive de son utilité dans leur lecture. Il est intéressant d'observer les différents commentaires au sujet de son utilité. Parmi l'échantillon, 6/10 élèves associent cette stratégie à la vérification de leurs réponses : « pour mieux répondre aux questions », « pour voir si j'ai des fautes » et « pour savoir quoi répondre aux questions » font partie des commentaires qui reviennent de la part des élèves. Pour ces élèves, la relecture semble

se faire à la fin de la première lecture, et même après une première lecture des questions ou une première ébauche de réponse. Pour 4/10 élèves, la relecture peut servir à confirmer leur compréhension du contenu. Ces élèves expliquent qu'une relecture leur permet de mieux comprendre le texte, ils ont donc conscience d'un possible bris de compréhension à la première lecture, ce qui n'est pas toujours le cas chez les élèves qui relisent pour répondre aux questions parce que la relecture ne vient pas nécessairement combler un bris de compréhension, elle vient plutôt confirmer le repérage d'une réponse à une question.

Si tous les élèves de l'échantillon utilisent la relecture et en ont une perception positive, il ne nous est pas possible d'affirmer qu'ils utilisent tous cette stratégie de manière efficace, soit pour diminuer leurs bris de compréhension (Giasson, 2011). Un élève qui relit une portion du texte uniquement pour trouver un élément précis de réponse ne vient pas toujours confirmer sa compréhension du contenu, il pourrait utiliser la stratégie pour repérer une réponse sans la comprendre, ce qui pourrait avoir une conséquence négative sur son interprétation de celle-ci. Il ne faut pas oublier que pour être efficace, la stratégie « Relire » doit être associée à d'autres stratégies comme le surlignage ou la prise de notes pour éviter de perdre un temps précieux lorsqu'il n'est pas nécessaire de relire le texte en entier. Devoir relire le texte en entier plusieurs fois parce que le lecteur n'est pas en mesure de retrouver les passages qu'il voulait relire lui faire perdre un temps considérable. Pour un élève en difficulté de lecture, qui lit souvent moins vite que les autres, ce temps perdu à relire pour retrouver des éléments importants ou un passage incompris peut faire la différence entre un exercice complété ou incomplet à la fin du temps imparti.

2.5.2 Anglais

Pour l'exercice d'anglais, 9/10 élèves mentionnent avoir utilisé la stratégie *Relire*, mais les commentaires à l'autoévaluation de l'élève ne l'ayant pas utilisée montre une erreur dans sa réponse puisqu'il explique clairement l'utiliser : « Je lis une fois avant de surligner et la deuxième fois je surligne les mots importants. » Nous tiendrons donc pour acquis que cette erreur de réponse est une coquille involontaire pour affirmer que tous les élèves ont utilisé la stratégie. Ici, 5/10 élèves associent la relecture aux réponses qu'ils doivent trouver, mais sur ces cinq élèves, trois mentionnent également dans leur commentaire qu'ils se servent aussi de la stratégie pour mieux comprendre ce qu'ils lisent. 7/10 élèves expliquent qu'ils relisent le texte pour mieux le comprendre ou parce qu'il leur arrive de ne pas le comprendre à la première lecture. Ces commentaires peuvent être associés à la lecture ou aux difficultés linguistiques liées à la langue seconde, il faut donc faire attention à leur interprétation. Fait intéressant, 3/10 élèves associent la stratégie à une autre : « Je lis une fois avant de surligner et la deuxième fois je surligne les mots importants » et « pour se refaire un résumé mental » sont des commentaires qui prouvent l'utilisation de la relecture en association avec le surlignage ou le résumé (notons que l'élève avait mentionné ne pas faire de résumé écrit à la section précédente, on peut supposer qu'elle fasse un résumé mental grâce à sa relecture). Le troisième commentaire : « ne pas avoir à prendre de notes » démontre quant à lui que l'élève substitue une stratégie qu'il trouve plus longue et moins utile à une stratégie qu'il trouve plus simple à utiliser. Qu'ils soient positifs ou négatifs, ces commentaires permettent de supposer que les élèves ont un certain inventaire de stratégies de lecture qu'ils sont en mesure d'utiliser selon ce qui leur semble être le bon moment pour le faire.

2.5.3 *Analyse comparative*

Dans les deux langues, la stratégie « Relire » semble faire l'unanimité tant sur l'utilisation que la perception de l'échantillon. Les commentaires des élèves au sujet de son utilité pour répondre aux questions plutôt que pour mieux comprendre les textes laissent supposer qu'elle n'est pas entièrement maîtrisée chez tous les élèves, mais que plusieurs l'utilisent pour réparer les bris de compréhension. Les différents commentaires en anglais peuvent indiquer que les élèves sont plus à même de juxtaposer différentes stratégies selon leurs besoins, mais il ne faut pas oublier que l'aspect linguistique peut venir altérer la perception des élèves. En effet, plusieurs stratégies parmi celles qui ont été présentées peuvent avoir été enseignées précédemment dans un but linguistique pour diminuer les difficultés associées à la langue. Nous avons fait mention dans le *Premier chapitre* que la ligne était parfois mince entre langue et lecture et que les mêmes stratégies pouvaient être associées aux deux concepts. Finalement, dans les deux langues, c'est la seule stratégie qui n'est considérée par personne comme une perte de temps dans le processus de lecture; tous y trouvent une utilité. Cette affirmation pourrait être rapprochée du fait que la moitié des élèves s'en servent directement pour répondre aux questions, ce qui leur donne l'impression qu'ils gagnent des points à l'utiliser. Cependant, cette stratégie a beaucoup plus de potentiel que d'être utilisée pour repérer des réponses sans s'arrêter à la compréhension du texte.

2.6 **Analyse globale de l'utilisation des stratégies**





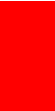



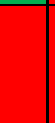
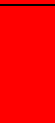



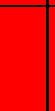
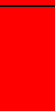
Après avoir pris le temps d'observer et d'analyser l'utilisation de chaque stratégie pour l'ensemble des élèves de l'échantillon, il nous semble pertinent de compléter ce tour d'horizon par une analyse plus globale des stratégies pour chaque langue. Pour la présentation des tableaux

globaux, nous avons décidé d'utiliser les traces observables plutôt que les réponses des élèves. Nous croyons que même s'ils ne sont pas en mesure de nommer l'utilisation de certaines stratégies, le fait de les utiliser prouve un certain niveau d'apprentissage face à celles-ci, même sans prise de conscience.

2.6.1 En français

Tableau 9. Utilisation des stratégies de lecture en français

Utilisation des stratégies de lecture en français						
Élève	Surlignage	Survol	Prendre des notes	Résumé	Relire	Observations sur l'exercice de lecture
E-1						L'élève a répondu à presque toutes les questions avec succès, le travail n'était pas trop difficile pour l'élève. Les stratégies observables le sont jusqu'à la fin des textes.
E-2						Les réponses sont généralement bonnes, mais très schématisées. Il n'y pas de phrases, des listes de points qui ne correspondent pas toujours exactement à ce qui est demandé.
E-3						L'exercice n'a pas pu être complété dans les temps, le 3e texte n'a presque pas été touché ni les questions. Pour les deux premiers, certaines questions sont vides alors que le surlignage permettait d'y répondre adéquatement.
E-4						Les réponses sont parfois bonnes. Le questionnaire est incomplet, surtout pour les réponses plus complexes. Le surlignage des idées importantes n'est pas maîtrisé, donc incapacité à répondre à ce genre de questions.
E-5						Plusieurs réponses ne reflètent pas la compréhension de la lecture. La quasi absence de surlignage coïncide avec une incapacité à retrouver les informations importantes qui sont demandées.
E-6						L'élève a voulu suivre la consigne de groupe concernant la stratégie surlignage, mais son utilisation autonome par la suite n'est pas consistante. Plusieurs questions non répondues, il est difficile de constater ou non la capacité à comprendre.
E-7						Le premier texte est vierge ainsi que les réponses, le 2e texte est un peu annoté et les premières questions sont répondues, cela concorde avec la partie annotée. Le 3e texte contient quelques annotations. Peu de réponses ont été tentées sur le questionnaire et la majorité est fausse.

E-8						Les questionnaires sont tous incomplets. L'élève a répondu aux questions courtes de contextualisation, mais pas aux longues. Les réponses sont généralement correctes.
E-9						L'élève semble trouver inutile l'ensemble des stratégies sauf la relecture. Il le fait parce qu'il est obligé. Cependant, le surlignage est utilisé adéquatement. Les réponses sont souvent manquantes et incomplètes dans les questionnaires.
E-10						Seul le 2e questionnaire est en partie rempli (réponses courtes) malgré un surlignage des autres textes, il n'y a rien dans les questionnaires. Difficile de savoir si les textes ont été compris.
Légende : vert = oui, rouge = non, jaune = incertain						

Tous les élèves de l'échantillon ont utilisé au moins deux stratégies sur les cinq choisies dans cette étude. Cependant, un seul élève en a utilisé quatre et trois élèves en ont utilisé trois. Les résultats auraient peut-être été encore diminués si l'enseignante n'avait pas présenté le modelage de la stratégie de surlignage au début de l'exercice. Lorsque l'on compare l'utilisation des stratégies et les réponses aux questionnaires de l'exercice, il n'est pas possible d'associer hors de tout doute une plus grande utilisation des stratégies à une meilleure compréhension des différents éléments du texte qui constituaient les réponses aux questions, tout comme il n'est pas possible d'affirmer que les élèves qui ont suivi correctement le modelage de l'enseignante (1-2-3-5-10) ont mieux réussi que les autres. Mais, il est intéressant de noter que les élèves 1 et 2 sont les seuls à avoir rempli les trois questionnaires avec un certain succès dans les temps impartis et ils ont respectivement utilisé trois et quatre stratégies sur cinq lors de la lecture en plus d'avoir suivi le modelage et poursuivi l'utilisation de la stratégie dans les autres textes. Une grande majorité des élèves n'a pas réussi à remplir les questionnaires (8/10), il est donc difficile de constater ou non l'efficacité de leur utilisation des stratégies dans les textes. Cette donnée nous permet cependant de constater que tous ces élèves ont manqué de temps pour compléter l'exercice. Cette information

est intéressante, puisque l'un des buts de l'utilisation des stratégies est de pouvoir gagner du temps en diminuant les bris de compréhension et une meilleure rétention des éléments importants de la lecture. Même si tous ont relu leurs textes, cette stratégie utilisée seule n'est pas suffisante pour offrir une compréhension accrue de la lecture et pour permettre de retrouver rapidement les éléments indispensables à la compréhension. Globalement, nous sommes en mesure d'affirmer que les élèves de l'échantillon ont utilisé certaines stratégies lors de l'exercice de lecture. Mais, tant l'analyse détaillée de chacune des stratégies que l'analyse globale ne nous permettent pas de constater que cette utilisation est efficace pour l'échantillon présenté. Malgré tout, la perception des utilisateurs est positive quant à l'utilité des stratégies qu'ils décident d'utiliser, il y a donc un potentiel à investir sur l'enseignement de l'utilisation efficace des stratégies de lecture pour les élèves en difficulté.

2.6.2 En anglais

Tableau 10. Utilisation des stratégies de lecture en anglais

Élève	Utilisation globale des stratégies de lecture en anglais					Observations sur l'exercice de lecture
	Surlignage	Survol	Prendre des notes	Résumé	Relire	
E-1						Le surlignage est vraiment utilisé comme une stratégie de lecture. Toutes les questions sont bien répondues et il y a moins de fautes qu'en français.
E-2						Aucune trace sur les textes. Les réponses sont généralement bonnes, mais l'exercice n'a pas été complété.
E-3						Les textes sont vierges. Le questionnaire est complet, les réponses manquent de détails, mais généralement bonnes.
E-4						Les réponses ont été transcrites selon les passages soulignés sans même changer les pronoms. Les réponses de réinvestissement sont plus ardues.
E-5						La qualité des réponses est correcte malgré les difficultés linguistiques visibles qui rendent les écrits difficiles à comprendre.
E-6						Les réponses données sont très longues et ne contiennent que peu de contenu.

E-7						Seule élève à avoir répondu par des mots et non des phrases aux questions de lecture ce qui rend le questionnaire incomplet. Ses réponses de réinvestissement révèlent toutefois une bonne connaissance de la langue et une capacité à écrire de manière compréhensible.
E-8						Les mots surlignés sont souvent les mêmes. Les réponses sont très répétitives et ne répondent pas toujours aux questions. Le questionnaire n'est pas terminé.
E-9						Le questionnaire est incomplet et la majorité des réponses sont des "blagues". N'a pas été fait avec beaucoup de sérieux.
E-10						Questionnaire bien rempli, mais l'élève ne comprends pas la notion d'appropriation du contenu et de réinvestissement.
Légende : vert = oui, rouge = non, les cellules orange correspondent aux élèves ayant des difficultés linguistiques en anglais.						

Pour l'exercice d'anglais, aucun élève n'a utilisé quatre stratégies, mais plus d'élèves (5/10) ont utilisé trois stratégies qu'en français. Seulement trois stratégies ont été utilisées par l'un ou l'autre des élèves et ce sont majoritairement les stratégies de survol des éléments extratextuels et de relecture, mais la stratégie de surlignage est aussi davantage utilisée par l'échantillon, ce qui correspondrait plus à sa réelle utilisation de la part de l'échantillon pour l'anglais puisque les données n'ont pas été altérées par un modelage au début de l'exercice, comme en français. En général, comme nous l'avons vu dans les analyses comparatives, les élèves sont plus précis dans leurs commentaires quant à leur perception sur l'utilisation et l'efficacité des stratégies de lecture. Selon nos observations, 3/5 élèves ayant des difficultés linguistiques ont utilisés seulement une ou deux stratégies, ce qui représente moins que les autres élèves et pourrait signifier que les difficultés linguistiques peuvent être un frein supplémentaire à l'utilisation des stratégies de lecture chez les élèves ayant aussi des difficultés linguistiques. Contrairement au français, les stratégies « Survol » et « Relire » sont davantage utilisées en lien avec la compréhension des textes lus, ce qui nous amène à nous questionner sur leur relation avec la langue et la lecture. Si ces stratégies sont associées à la langue seconde parce qu'elles sont considérées comme des outils linguistiques, cela pourrait avoir un impact sur la perception des élèves pour ces stratégies dans leur langue

maternelle. Les élèves pourraient les trouver inutiles parce qu'ils ne se considèrent pas en difficulté linguistique dans cette langue. C'est, du moins, ce que laissaient présager les commentaires de l'échantillon au sujet de l'utilité de la stratégie de survol en français. Concernant les réponses au questionnaire de lecture, rappelons que 6/10 élèves ont réussi à compléter l'exercice à temps et que ce chiffre monte à 9/10 si nous écartons les questions de réinvestissement de lecture à la fin de l'exercice. Les textes et le questionnaire plus courts peuvent expliquer que plus d'élèves ont réussi à terminer l'exercice en anglais qu'en français. Cependant, si nous considérons la qualité des réponses fournies par les élèves dans leur questionnaire, 6/10 élèves ont éprouvé de la difficulté à donner des réponses de qualité aux questions de compréhension dont 4/5 avaient des difficultés linguistiques et ce chiffre monte à 8/10 si on ajoute les questions de réinvestissement de la lecture. Ces dernières données tendent à confirmer que les difficultés linguistiques peuvent avoir une incidence sur les difficultés de lecture en langue seconde (Garcia et Tyler, 2010; Klingner, 2010), mais que les difficultés de lecture seules sont déjà un frein aux exercices de lecture en anglais. Lorsque nous observons les données récoltées dans leur globalité, nous sommes ici aussi en mesure d'affirmer que les élèves de l'échantillon ont utilisé certaines stratégies lors de l'exercice de lecture. Cependant, elles ne sont pas toujours les mêmes qu'en français. Une des différences majeures relevées dans l'analyse détaillée de chacune des stratégies est que le survol est largement plus utilisé en anglais, il faut également ajouter que les élèves de l'échantillon sont généralement plus à même de justifier avec précision les choix qu'ils font quant à l'utilisation des stratégies en anglais. Même s'ils semblent mieux comprendre l'utilité des stratégies en anglais, il ne nous est pas possible d'affirmer que les stratégies leur permettent d'être des lecteurs plus efficaces au regard de leurs réponses aux questionnaires. Mais, ils ont quand même été en mesure de compléter

davantage l'exercice en anglais qu'en français, ce qui pourrait se justifier par des textes plus courts, mais aussi par une meilleure efficacité comme lecteur.

L'ensemble de ces affirmations nous portent à croire qu'il pourrait y avoir un bénéfice à utiliser la connaissance des stratégies de lecture en anglais pour en bonifier la compréhension et l'utilisation en français. Cela augmenterait la cohésion quant à l'utilisation des stratégies de lecture comme les outils d'une compétence transversale plutôt que langagière.

CHAPITRE 5. DISCUSSION

Après avoir présenté et analysé l'ensemble du contenu recueilli pendant la collecte de données, nous croyons important de revenir à la question qui a initié ce projet ainsi qu'aux objectifs précis que nous nous étions donnée pour arriver à tirer certaines conclusions. Nous voulions observer l'utilisation des stratégies de lecture en français et en ALS auprès d'élèves ayant des difficultés de lecture pour en comprendre le potentiel et analyser l'interrelation possible entre l'enseignement des stratégies dans les deux langues. Pour ce faire, nous avons sélectionné des stratégies de lecture reconnues comme efficaces par la recherche tant en didactique du français que de l'anglais et nous avons soumis un échantillon précis à une série d'actions. Cela nous a permis de constater quelles stratégies de lecture étaient utilisées efficacement dans chaque langue et comprendre la perception que l'échantillon avait de ces stratégies, utilisées ou non. Certaines tendances associées à notre recension des écrits ou particularités distinctives ont pu être décelées lors de l'analyse des données. Il ne faut toutefois pas écarter les limites du projet pour arriver à voir les ouvertures et recommandations possibles pour l'enseignement et la recherche.

1. TENDANCES ET PARTICULARITÉS DISTINCTIVES

Plusieurs résultats de l'analyse des données compilées nous permettent de suivre les tendances qui étaient déjà recensées dans les premiers chapitres de ce projet. Parmi celles-ci, les principales difficultés des élèves ayant des difficultés de lecture qui ont été relevées dans l'analyse des données. La compilation des données statistiques du Gouvernement du Québec, en 2005, dans le cadre de l'Action concertée pour le soutien à la recherche en lecture nommait comme difficultés

principales l'absence de relations d'inférence, de représentation mentale et la difficulté à distinguer ce qui est important de ce qui ne l'est pas. Nous avons retrouvé ces difficultés lors de l'observation des réponses aux questionnaires où les élèves de l'échantillon n'arrivaient pas à répondre dans leurs propres mots aux questions. Le surlignage excessif effectué par certains permettait aussi de voir la difficulté à cerner les éléments importants des différentes parties. Au sujet des difficultés à utiliser les stratégies de lecture, nous avons pu observer, tels que le proposait Cartier (2006) dans ses recherches, que les élèves n'utilisaient que peu de stratégies bien que celles qui avaient été choisies pour la collecte de données étaient parmi les plus usuelles des cursus scolaires et que ces stratégies n'étaient pas toujours utilisées pour faciliter la compréhension du texte lu. Dans certains cas, elles servaient spécifiquement à répondre aux questions sans s'assurer de la compréhension du texte, notamment en français. Suivant cette même analyse, les élèves qui utilisaient les stratégies sans comprendre pourquoi, parce que cela leur était demandé par exemple, ne démontraient pas que leur application de la stratégie découlait du besoin d'un outil pour faciliter la compréhension, contrairement à un lecteur compétent (Giasson, 2011). Généralement, les résultats de l'analyse des données permettent de conclure que les élèves de l'échantillon n'utilisaient pas assez de stratégies pour être des lecteurs efficaces et considéraient souvent inutiles des stratégies de base qui permettent de développer sa compétence comme lecteur. Ce faisant, le peu de stratégies utilisées n'était pas suffisant pour être efficace (Cartier, 2006).

Au sujet de la perception qu'ont les élèves quant à leur utilisation des stratégies, même si nous nous rapprochons ici de l'aspect métacognitif de l'utilisation des stratégies, nous ne pouvons pas passer outre le fait que dans plusieurs commentaires des élèves, il n'y a pas toujours eu de lien explicite entre l'utilité de la stratégie et l'importance de comprendre leur lecture, ce qui devrait

pourtant être leur but premier. « En lecture, la métacognition se traduira par des comportements comme être conscient de ce que l'on fait lorsqu'on lit, savoir quoi faire lorsqu'on est face à des difficultés, savoir quelles stratégies choisir pour atteindre ses objectifs » (Pressley, 2002, cité dans Giasson, 1995/2003, p. 222). Tant que le lecteur ne comprend pas ce qu'il lit, il est impossible d'affirmer que sa compétence soit réellement développée. Klingner et Vaughn, (1996), Giasson (2011) et Oxford (1990) le nommaient à plusieurs reprises dans leurs ouvrages respectifs : les stratégies cognitives de lecture ont comme but principal de diminuer les pertes de compréhension de la part du lecteur. Si toute utilisation d'une stratégie qui résulterait en une diminution des pertes de compréhension de la part d'un lecteur est une utilisation judicieuse des stratégies de lecture, on ne peut pas affirmer que l'élève devient un lecteur compétent s'il n'arrive pas à verbaliser la raison qui le pousse à utiliser la stratégie. Si le lecteur n'a pas conscience qu'il utilise une stratégie pour combler un bris de compréhension ou faciliter la mémorisation et la compréhension du texte lu, on ne peut affirmer qu'il utilise cette stratégie comme telle (Giasson, 2011).

Un dernier aspect concernant les élèves en difficulté suit la même tendance dans la littérature présentée et les données analysées, celui du manque de temps. Comme nous l'avons vu dans le *Cadre conceptuel*, pour les élèves en difficulté qui ont un rythme de travail souvent plus lent que les autres, il n'est pas toujours facile d'arriver à la pratique autonome des stratégies de lecture, car le temps vient à manquer. Autant pour les exercices de français que d'ALS, la majorité des élèves ont manqué de temps pour remplir les questionnaires associés aux textes lus. Plusieurs commentaires des élèves parlaient aussi de la perte de temps comme une raison pour ne pas utiliser une stratégie. Si les élèves manquent de temps pour répondre aux questions, il est naturel qu'ils essaient de couper dans les actions qu'ils ne considèrent pas utiles pour exécuter les travaux

demandés, ce qui peut avoir une incidence directe sur les occasions pour eux de pratiquer l'utilisation des stratégies de lecture et favoriser le transfert de ces outils d'une situation à une autre (Presseau, 2004; Tardif, 1995).

Une autre tendance se profilant entre la littérature et l'analyse des données aborde le lien entre les difficultés de langage et de lecture. Nous avons déjà écrit sur les similitudes entre notre analyse et la littérature concernant les difficultés à distinguer les difficultés propres au langage et à la lecture. Comme le mentionne Klingner (2010), l'une est le miroir de l'autre et tracer une ligne nette entre les deux est impossible. Les élèves ont eux-mêmes de la difficulté à dissocier les deux concepts pour les aider à choisir les bonnes stratégies à utiliser. Cette difficulté à dissocier ces concepts de langue et lecture occasionne des choix différents de la part des élèves dans les deux langues quant aux stratégies qu'ils trouvent utiles, ce qui peut résulter en une mauvaise perception d'une stratégie à cause de son association erronée au langage plutôt qu'à la lecture.

En plus des tendances entre la littérature retenue et le projet, il y a certaines particularités distinctives qu'il est intéressant de relever. Les premières sont liées directement aux choix des stratégies que les élèves ont faits durant leurs exercices de lecture. Si nous ne pouvons établir avec certitude la popularité de la stratégie de surlignage pour la lecture en français à cause du modelage proposé en début d'exercice, il n'en demeure pas moins que plusieurs élèves l'ont utilisée librement en anglais, ce qui fait penser qu'il en aurait été de même en français. Il ne fait aucun doute que la relecture a été la stratégie la plus utilisée dans les deux langues et qu'elle est particulièrement appréciée par les élèves en difficulté qui la trouve simple et surtout utile pour répondre aux questions. La grande particularité vient de la différence entre l'utilisation de la

stratégie de survol des éléments extratextuels en français et en anglais. Cette différence majeure ainsi que la perception très différente qu'ont les élèves dans chaque langue viennent confirmer que les élèves ne transfèrent pas automatiquement leurs apprentissages quant à la maîtrise de la compétence en lecture d'une langue à l'autre. Parmi les pistes de réflexion possibles quant à cette particularité, il faut rappeler que les élèves peuvent avoir associé cette stratégie à une difficulté à comprendre la langue plutôt que le texte lu en anglais ou, inversement, ne plus concevoir cette stratégie utile en français puisqu'ils se considèrent compétents dans cette langue. Il n'en demeure pas moins que ce projet a permis de mettre en lumière cet aspect qui nécessiterait une étude plus approfondie et qui soulève l'intérêt pour les conséquences du cloisonnement des langues dans l'enseignement secondaire au Québec.

Suivant cette même piste des conséquences du cloisonnement des langues sur le développement des compétences comme lire et écrire, nous croyons important de rappeler que notre analyse nous a permis de constater que les commentaires des élèves étaient plus précis quant à leurs perceptions de l'utilité des stratégies en anglais. Pour les mêmes stratégies, les détails permettaient de confirmer une utilisation plus efficace et une compréhension plus aiguisée des stratégies utilisées. Cette particularité pourrait être provoquée par le fait que l'enseignement des stratégies choisies dans le cadre de ce projet est plus présent dans la PDA au secondaire en anglais (Gouvernement du Québec, 2011a) tandis qu'en français, les stratégies devraient être maîtrisées depuis le dernier cycle du primaire (Gouvernement du Québec, 2009a) et n'apparaissent plus explicitement comme des apprentissages à travailler dans la PDA de niveau secondaire. Nous croyons que si les stratégies n'ont pas été maîtrisées et comprises en français au primaire par les élèves en difficultés, cette difficulté perdure au secondaire et même s'amplifie à mesure que les

lectures se complexifient. En anglais, le processus d'apprentissage de la lecture en langue seconde commence en 1er secondaire avec l'apprentissage des processus¹⁵, ce qui offre une nouvelle chance aux élèves en difficulté de réintégrer les stratégies de lecture dans leur pratique quotidienne de cette compétence avec des textes plus courts et plus simples à comprendre. Ces particularités pourraient aider à apporter un éclairage nouveau sur les avantages d'enseigner la lecture comme une compétence transversale qui transcende les contenus disciplinaires du français et de l'ALS.

2. LIMITES DU PROJET

Comme cette recherche consistait en une étude de cas, l'échantillon proposé était somme toute assez restreint tant par son nombre que sa diversité. Nous ne pouvons espérer tirer des conclusions généralisées concernant l'utilisation des stratégies de lectures chez l'ensemble des élèves en difficultés de la province avec un seul échantillon de dix élèves qui viennent tous de la même classe; cela n'est ni représentatif de la population scolaire québécoise au niveau secondaire, ni représentatif des élèves qui éprouvent des difficultés en lecture sur ce même territoire. Les données récoltées auraient pu offrir un éclairage bien différent selon le contexte sociodémographique de l'échantillon. Nous avons choisi un échantillon assez homogène en âge et en niveau de scolarité pour faciliter l'analyse des données et tout aussi homogène au niveau de l'ethnicité pour diminuer la quantité de variables pouvant altérer notre étude, mais plusieurs régions du Québec doivent composer avec des classes qui sont hétérogènes soit par le bagage social et culturel des élèves, la langue parlée à la maison ou le moment de l'intégration de l'élève

¹⁵ Démarches

dans le système scolaire québécois. Toutes ces variables pourraient offrir un éclairage nouveau sur l'observation des données qui entourent l'utilisation des stratégies de lecture chez les élèves.

Mentionnons également que nos lectures ont été recensées de manière limitée parce qu'il nous était impossible de lire tout ce que la littérature scientifique avait à nous offrir sur le sujet, qui plus est dans les deux langues d'enseignement. Les connaissances que nous avons tirées de ces lectures n'ont pas non plus été exploitées à leur plein potentiel, puisque nous avons limité leur utilisation aux besoins que nous avons définis lors de leur présentation pour que notre recherche puisse être réalisable dans le cadre déterminé par le programme. En outre, de nouvelles publications traitant de l'utilisation des stratégies d'apprentissage ou des difficultés de lecture chez les élèves du Québec à côté desquelles nous sommes passée auraient pu permettre d'enrichir la réflexion au sujet de notre recherche ou stimuler de nouvelles pistes d'analyse concernant les données récoltées.

À l'intérieur même des étapes qui ont mené à l'aboutissement de ce projet, certaines difficultés ou modifications ont déjà été relevées durant le chapitre précédent, mais nous trouvons important de les exposer de nouveau ici puisqu'elles ont sans aucun doute limité notre capacité à analyser les données telles que nous l'avions prévu dans nos objectifs de recherche initiaux. Le contexte de pandémie mondiale dans lequel s'est déroulée la collecte de données a pu avoir une incidence sur l'ensemble de la collecte et fournir des résultats qui sont différents de ce qui était attendu. La situation dans laquelle sont placés quotidiennement les élèves dans les écoles du Québec, la diminution globale de leur motivation scolaire, la possible augmentation des sources de stress, des comportements anxiogènes ou des événements pouvant modifier le comportement

considéré comme normal sont des facteurs d'influence probables et il serait impossible d'affirmer que les élèves de l'échantillon n'ont pas été perturbés par l'un ou l'autre de ces éléments à un quelconque moment de la collecte de données. Même si tous les efforts ont été mis en place pour tenter de diminuer l'incidence de ces changements sur les données récoltées, il ne sera jamais possible de confirmer hors de tout doute raisonnable que la pandémie n'a eu aucun effet sur les résultats de cette recherche.

À l'intérieur même du processus de collecte de données, certains événements ont rendu difficile l'analyse des données récoltées. Citons l'enseignement d'une stratégie spécifique de surlignage par l'enseignante-collaboratrice en français et le modelage proposé aux élèves au début de l'exercice de lecture devant servir à la collecte de données. Comme nous l'avons déjà soulevé, cette action a rendu l'analyse des données difficiles pour la stratégie de surlignage en français et a eu une incidence sur celle de la prise de notes, diminuant ainsi grandement notre capacité à tirer des conclusions, même partielles, en regard de l'analyse globale des cinq stratégies choisies. Il en est de même avec l'absence de spécifications concernant la possibilité de faire un résumé mental dans le questionnaire d'autoévaluation fourni aux élèves. Cette erreur de notre part nous a obligée à diminuer le champ d'analyse de cette stratégie, alors que les résultats auraient pu être différents si cette information avait été explicitement fournie aux élèves.

Finalement, notre intérêt pour le sujet de cette recherche et les connaissances particulières que nous avions sur l'enseignement des deux langues dans les classes au secondaire avant même d'avoir commencé les lectures pertinentes à notre projet ont sans doute orienté notre recherche et teinté l'interprétation des résultats puisqu'il n'était pas possible d'écarter complètement notre

intérêt naturel pour ce sujet qui nous a touchée dès les premières observations personnelles en classe et qui a motivé la réalisation de chaque étape de cette recherche.

3. OUVERTURES ET RECOMMANDATIONS POUR L'ENSEIGNEMENT ET LA RECHERCHE

Suite à la présentation des tendances et limites du projet, nous croyons qu'il est possible de formuler certaines ouvertures et recommandations quant à l'enseignement des stratégies de lecture aux élèves en difficulté de lecture au secondaire. Bien que nous soyons limitée dans la généralisation de nos conclusions par le faible échantillonnage et son peu de représentativité à l'échelle provinciale, nous désirons tout de même mettre de l'avant l'importance de continuer à offrir des opportunités de pratiquer les stratégies de lecture dans les deux langues pour les élèves du secondaire qui éprouvent des difficultés de lecture parce que ces derniers ne maîtrisent pas assez de stratégies pour qu'elles puissent leur être efficaces lors des exercices de lecture. La littérature scientifique actuelle et passée a déjà prouvé maintes fois l'efficacité des stratégies de lecture pour augmenter la compétence des jeunes lecteurs. En ce sens, il pourrait y avoir une ouverture intéressante à associer l'enseignement des stratégies dans les deux langues d'enseignement du Québec de manière explicite. Comme le transfert des connaissances se fait plus difficilement chez les élèves en difficulté (Giasson, 2011; Klingner et Vaughn, 1996; Presseau, 2004; Tardif, 1995), l'enseignement explicite des stratégies de lecture et l'établissement de liens clairs et explicites entre les langues dans lesquelles cette compétence est utilisée ne pourraient être que bénéfique pour les élèves.

Pour ce qui est de la recherche, plusieurs ouvertures sont proposées lors de l'analyse des données et des tendances, notamment d'étudier l'aspect mental de la stratégie « Résumer » pour comprendre le comportement de lecteur des élèves en difficulté concernant cette stratégie. La possibilité d'investiguer les différences entre l'utilisation de la stratégie de survol en français et en ALS pourrait aussi amener des réflexions intéressantes. De manière plus générale, il faudrait élargir l'échantillonnage pour arriver à une généralisation des comportements des élèves en difficulté de lecture au secondaire pour confirmer nos premières observations sur les différences entre l'utilisation des stratégies en français et en ALS et d'autres recherches encore pour tenter de mesurer l'efficacité et les bénéfices d'un enseignement de la lecture et de ses stratégies comme une compétence transversale et non disciplinaire pour les élèves en difficulté de lecture. Nous espérons que les études présentées dans les prochaines années au sujet du décloisonnement des langues dans les classes du secondaire au Québec permettront de valoriser l'enseignement de compétences transversales telles que la lecture et l'écriture qui sont essentielles au développement des adultes de demain.

CONCLUSION

Dès la première ébauche de notre projet, nous avons mis de l'avant notre intérêt marqué pour l'enseignement des langues dans les écoles secondaires du Québec et nous avons entrepris un projet de recherche afin de connaître le potentiel de l'utilisation des stratégies de lecture dans les deux langues d'enseignement chez des élèves éprouvant des difficultés de lecture. Après maintes démarches et des difficultés hors de notre contrôle comme une pandémie mondiale qui a complexifié la situation dans laquelle nous faisons notre recherche, nous avons finalement réussi à conduire une étude de cas auprès d'un échantillon de dix élèves de 2e secondaire ayant des difficultés de lecture dans les deux langues d'enseignement.

Les difficultés ont été nombreuses, même avant l'apparition de la pandémie, puisque nous avons rapidement constaté qu'il existait peu de littérature scientifique qui comparait l'acquisition de la compétence à lire dans plusieurs langues. Comme les didactiques du français et de l'ALS ont des théories et des méthodes qui leur sont propres, c'était un défi de construire un cadre conceptuel significatif pour le projet que nous nous proposons d'accomplir. Le flou entourant les contenus spécifiques à la langue ou à la lecture ont ajouté au défi parce que même s'il est impossible d'enseigner l'une sans l'autre (Giasson, 2011), il n'en demeure pas moins qu'il faut être en mesure de tracer une ligne directrice pour guider les observations scientifiques vers ce qui devait être utile à notre projet. C'est réellement dans le cadre conceptuel que nous y sommes arrivées et que nous avons finalement pu soumettre nos ambitions à des attentes réalistes, mais conformes à nos intérêts.

Cette recherche a ceci de novateur qu'elle tente de créer des liens entre les deux principales langues d'enseignement du système d'éducation du Québec. Pour les élèves en difficulté, l'apprentissage d'une seule langue est déjà un défi en soi, alors l'ajout d'une langue seconde peut devenir particulièrement laborieux, surtout si le programme ne prescrit pas l'élaboration de liens clairs entre les deux langues pour faciliter leur apprentissage et leur maîtrise. Notre étude de cas nous a permis de confirmer que ces difficultés étaient bien réelles et que les élèves en difficulté de lecture bénéficiaient à ce qu'on poursuive les recherches théoriques au sujet de l'utilisation et de l'enseignement des stratégies de lecture pour leur permettre de développer leur plein potentiel.

De manière plus personnelle, je continue à avoir la conviction que les élèves en difficultés ont tout à gagner à ce que le système d'éducation québécois décroïsonne l'enseignement des langues pour leur permettre d'optimiser leur potentiel d'apprentissage. Depuis quelques décennies, la planète entière se décroïsonne et ouvre une infinité de portes à notre société, notamment aux jeunes qui ont encore tout à offrir et à apprendre. L'éducation du Québec doit suivre cette tendance si elle veut espérer doter les jeunes des outils essentiels à leur épanouissement et ainsi leur permettre de faire la promotion de notre culture et de notre langue partout dans le monde.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Afflerbach, P. Pearson, P. D. et Paris, S. G. (2008). Clarifying differences between reading skills and reading strategies. *The Reading Teacher*, 61, 364-373.
- Boucher, V. et Turcotte, C. (2015). Vivre des expériences variées pour mieux s'engager en lecture. *Québec français*, (174), 79–80.
- Bussière, P., Knighton, T. et Pennock, D. (2007). *À la hauteur : Résultats canadiens de l'étude PISA de l'OCDE. La performance des jeunes du Canada en sciences, en lecture et en mathématiques : premiers résultats de 2006 pour les Canadiens de 15 ans*. Ottawa. Canada : Ministère de l'Industrie, Statistiques Canada.
- Cartier, S. C. (2001). Lire pour apprendre à l'école. *Québec français*, (123), 36-38.
- Cartier, S. C. (2006). Stratégies d'apprentissage par la lecture rapportées par des élèves en difficulté d'apprentissage de première secondaire en classe de cheminement particulier de formation. *Revue des sciences de l'éducation*, 32(2), 439-460.
- Chartrand, S.-G. (1995). Enseigner la grammaire autrement : animer une démarche active de découverte. *Québec français*, (99), 32-34.
- Chartrand, S.-G. (2003a). Développer une culture de la langue dans l'école québécoise. *Québec français*, (130), 74-76.

-
- Chartrand, S.-G. (2003b). Sept chantiers pour travailler la grammaire en classe, *Québec français*, (129), 73-77.
- Chartrand, S.-G. (2008). Introduction — L'impérieuse nécessité d'une progression. Dans *Progression dans l'enseignement du français langue première au secondaire québécois* (p. 3-10). *Québec français* — Hors série.
- Denis, C., Lison, C. et Lépine, M. (2013). Pratiques déclarées d'adaptation de l'enseignement en contexte d'inclusion d'élèves de deuxième cycle du secondaire ayant une dyslexie. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 16(1), 134–164.
- Draheim, M. E. (1986, décembre). *Directed Reading-Thinking Activity, Conceptual Mapping, and Underlining : Their Effects on Expository Text Recall in a Writing Task*. Communication présentée au 36th Annual Meeting of the National Reading Conference, Austin, TX.
- Eme, E. et Rouet, J.-F. (2001). Les connaissances métacognitives en lecture-compréhension chez l'enfant et l'adulte. *Enfance*, 53(4), 309-328.
- Garcia, S. B. et Tyler, B.-J. (2010). Meeting the needs of English language learners with learning disabilities in the general curriculum. *Theory Into Practice*, (49), 113-120.
- Giasson, J. (1992). Stratégies d'intervention en lecture : quatre modèles récents. Dans Préfontaine C. et M. Lebrun (dir.), *La lecture et l'écriture. Enseignement et apprentissage* (p. 219-239). Montréal : Les Éditions Logiques.

Giasson, J. (1995). Partie III. Lecture. Dans L. St-Laurent et al., *Programme d'intervention auprès des élèves à risque. Une nouvelle option éducative* (p. 73-111). Montréal : Gaëtan Morin éditeur.

Giasson, J. (2003). *La lecture. De la théorie à la pratique* (2^e éd). Montréal, Canada : Gaëtan Morin éditeur. (Ouvrage original publié en 1995).

Giasson, J. (2011). *La lecture. Apprentissages et difficultés*. Montréal, Canada : Gaëtan Morin éditeur.

Gouvernement du Québec (2005a). *Les profils de lecteurs chez les jeunes du secondaire*. Québec, Canada : Ministère de l'Éducation, Direction de la recherche, des statistiques et des indicateurs.

Gouvernement du Québec (2005b). *La lecture chez les élèves du secondaire*. Québec, Canada : Ministère de l'Éducation, Direction de la recherche, des statistiques et des indicateurs.

Gouvernement du Québec (2006a). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, premier cycle*. Québec, Canada : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

Gouvernement du Québec (2006b). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire. Enseignement primaire*. Québec, Canada : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

- Gouvernement du Québec (2007). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, deuxième cycle*. Québec, Canada : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Gouvernement du Québec (2009a). *Progression des apprentissages au primaire. Français, langue d'enseignement*. Québec, Canada : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Gouvernement du Québec (2009b). *Progression of Learning English as a Second Language. Primary*. Québec, Canada : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Gouvernement du Québec (2011a). *Progression des apprentissages au secondaire. Français, langue d'enseignement*. Québec, Canada : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Gouvernement du Québec (2011b). *Progression of Learning English as a Second Language. Secondary*. Québec, Canada : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Haager, D. et Osipova, A. V. (2017). Enhancing academic instruction for adolescent English language learners with or at risk for learning disabilities. *Insights into Learning Disabilities* 14(1), 7-26.
- Halté, J.-F. (1992). *La didactique du français*. Coll. « Que sais-je? ». Paris, France : PUF.
- Harmer, J. (2007). *The Practice of English Language Teaching* (4^e éd.). Essex, UK : Pearson Longman. (Ouvrage original publié en 1991).
- Klingner, J. K. (2010, janvier). Learning disability vs. learning English as a second language. *Reading Today*, 15-15.

- Klingner, J. K., Artiles, A. J. et Barletta, L. M. (2006). English language learners who struggle with reading : Language acquisition or LD ?. *Journal of Learning Disabilities*, 39(2), 108-128.
- Klingner, J. K. et Vaughn, S. (1996). Reciprocal teaching of reading comprehension strategies for students with learning disabilities who use English as a second language. *The Elementary School Journal*, 96(3), 275-293.
- Knighton, T., Brochu, P. et Gluszynski, T. (2010). *À la hauteur : Résultats canadiens de l'étude PISA de l'OCDE. La performance des jeunes du Canada en lecture, en mathématiques et en sciences. Premiers résultats de 2009 pour les Canadiens de 15 ans*. Ottawa, Canada : Ministère de l'Industrie, Statistiques Canada.
- Morin, M.-F. et Giroux, H (2006). Les difficultés d'apprentissage : un pas de plus dans le monde des maux des élèves. *Québec français*, (140), 54–56.
- Ouellet, C., Croisetière, C. et Boultif, A. (2015). Lire et mieux comprendre au secondaire : bilan et perspectives d'un projet de recherche collaborative. *Québec français*, (174), 86–87.
- Oxford, R. (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. New York, USA : Newbury House Publishers.
- Paillé, P. (2007). La méthodologie de recherche dans un contexte de recherche professionnalisante : douze devis méthodologiques exemplaires. *Recherches qualitatives*, 27(2), 133-151.

- Paret, M.-C. (2000). Enseigner stratégiquement la grammaire. *Québec français*, (119), 54–57.
- Presseau, A. (2004). L'enseignement stratégique brossé à grands traits. Dans A. Presseau (dir.), *Intégrer l'enseignement stratégique dans sa classe* (p. 2-22). Montréal, Canada : Chenelière McGraw-Hill.
- Prud'homme, L., Leblanc, M., Paré, M., Fillion, P.-L. et Chapdelaine, J. (2015). Différencier d'abord auprès de tous les élèves : un exemple en lecture. *Québec français*, (174), 76–78.
- Raby, C. et Viola, S. (2016). *Modèles d'enseignement et théories d'apprentissage. Pour diversifier son enseignement* (2e éd.). Anjou: Les éditions CEC (1re éd. 2007).
- Simard, C. (1997). *Éléments de didactique du français langue première*. Saint-Laurent, Canada : ERPI.
- Swanson, H. L., Orosco, M. J. et Lussier, C. M. (2012). Cognition and literacy in English language Learners at risk for reading disabilities. *Journal of Educational Psychology*, 104(2), 302-320.
- Tardif, J. (1993). Pour un enseignement de plus en plus stratégique. *Québec français*, (89), 35-39.
- Tardif, J. (1995). Les influences de la psychologie cognitive sur les pratiques d'enseignement et d'évaluation. *Revue québécoise de psychologie*, 16(2). 175-207.
- Tochon, F. (1990). Didactique stratégique du français au secondaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 16(2), 239-254.

Tomassone, R. et al. (2001). La langue, objet d'étude construit. Dans Tomassone, R. (dir.), *Grands repères culturels pour une langue : le français* (p. 80-81). Coll. « Les grands repères culturels ». Paris, France : Hachette Éducation.

Weinstein, C. E. et Hume, L. M. (2001). *Stratégies pour un apprentissage durable*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.

ANNEXE A. LE QUESTIONNAIRE D'AUTOÉVALUATION, FRANÇAIS

Les stratégies de lecture

Note à l'élève : Il est important que tu sois HONNÊTE en répondant aux questions de ce questionnaire et que tu fournisses des réponses détaillées.

Merci de ta collaboration !



Stratégie 1 : Surlignage

(Surligner des mots ou des phrases)

Lors du précédent travail de lecture, as-tu utilisé cette stratégie ?

OUI

NON

Pourquoi ? (Sois honnête ! Il n'y a pas de mauvaise réponse)

Si tu as utilisé cette stratégie, quelle a été son utilité pour toi ?

Stratégie 2 : Survol des éléments extratextuels

(observation des titres, images, graphiques, tableaux, etc. avant la lecture)

Lors du précédent travail de lecture, as-tu utilisé cette stratégie ?

OUI

NON

Pourquoi ? (Sois honnête ! Il n'y a pas de mauvaise réponse)

Si tu as utilisé cette stratégie, quelle a été son utilité pour toi ?

Stratégie 3 : Prendre des notes

(Dans la marge, sur une autre feuille, à la fin du document, dans les paragraphes, etc.)

Lors du précédent travail de lecture, as-tu utilisé cette stratégie ?

☐ OUI ☐ NON

Pourquoi ? (Sois honnête ! Il n'y a pas de mauvaise réponse)

Si tu as utilisé cette stratégie, quelle a été son utilité pour toi ?

Stratégie 4 : Faire un résumé

(Écrire un court paragraphe pour résumer ta lecture)

Lors du précédent travail de lecture, as-tu utilisé cette stratégie ?

☐ OUI ☐ NON

Pourquoi ? (Sois honnête ! Il n'y a pas de mauvaise réponse)

Si tu as utilisé cette stratégie, quelle a été son utilité pour toi ?

Stratégie 5 : Relire le texte ou une partie

Lors du précédent travail de lecture, as-tu utilisé cette stratégie ?

☐ OUI ☐ NON

Pourquoi ? (Sois honnête ! Il n'y a pas de mauvaise réponse)

Si tu as utilisé cette stratégie, quelle a été son utilité pour toi ?

ANNEXE B. LE QUESTIONNAIRE D'AUTOÉVALUATION, ANGLAIS

Les stratégies de lecture (Reading Strategies)

Note à l'élève : Il est important que tu sois HONNÊTE en répondant aux questions de ce questionnaire et que tu fournisses des réponses détaillées.

Merci de ta collaboration !



Stratégie 1 : Surlignage (Underlining)

(Surligner des mots ou des phrases)

Lors du précédent travail de lecture, as-tu utilisé cette stratégie ?

OUI

NON

Pourquoi ? (Sois honnête ! Il n'y a pas de mauvaise réponse)

Si tu as utilisé cette stratégie, quelle a été son utilité pour toi ?

Stratégie 2 : Survol des éléments extratextuels (Skimming the text)

(observation des titres, images, graphiques, tableaux, etc. avant la lecture)

Lors du précédent travail de lecture, as-tu utilisé cette stratégie ?

OUI

NON

Pourquoi ? (Sois honnête ! Il n'y a pas de mauvaise réponse)

Si tu as utilisé cette stratégie, quelle a été son utilité pour toi ?

Stratégie 3 : Prendre des notes (Taking notes)

(Dans la marge, sur une autre feuille, à la fin du document, dans les paragraphes, etc.)

Lors du précédent travail de lecture, as-tu utilisé cette stratégie ?

☐ OUI ☐ NON

Pourquoi ? (Sois honnête ! Il n'y a pas de mauvaise réponse)

Si tu as utilisé cette stratégie, quelle a été son utilité pour toi ?

Stratégie 4 : Faire un résumé (Summarize)

(Écrire un court paragraphe pour résumer ta lecture)

Lors du précédent travail de lecture, as-tu utilisé cette stratégie ?

☐ OUI ☐ NON

Pourquoi ? (Sois honnête ! Il n'y a pas de mauvaise réponse)

Si tu as utilisé cette stratégie, quelle a été son utilité pour toi ?

Stratégie 5 : Relire le texte ou une partie (Read again)

Lors du précédent travail de lecture, as-tu utilisé cette stratégie ?

☐ OUI ☐ NON

Pourquoi ? (Sois honnête ! Il n'y a pas de mauvaise réponse)

Si tu as utilisé cette stratégie, quelle a été son utilité pour toi ?

ANNEXE C. DOCUMENT DE RÉFÉRENCE FOURNI AUX ÉLÈVES DE LA CLASSE

D'ANGLAIS

Reference Section

Strategies for Reinvesting Understanding of Texts C2

- Focus your attention on what you need to know to lower anxiety.
- Skim the text to get a general idea of the topic.
- Think about what you know about the subject.
- Scan the text for specific information.
- Make intelligent guesses based on images, context, cognates and other clues.
- Make predictions regarding meaning or development.
- Take notes and organize information logically.
- Compare elements in texts to discover similarities and differences.
- Cooperate with others to better understand texts. Ask questions to clarify meaning.
- Practise: read and listen to English outside the classroom—from cereal boxes to TV shows.



ANNEXE D. COPIE CONFORME DE L'EXERCICE DE MODELAGE DE
L'ENSEIGNANTE

Nom: 

groupe: 201

LE COMPTE-RENDU D'ÉVÉNEMENT - Consignes de travail :

- 1- Lors de la lecture, note dans la marge les éléments importants du compte rendu.
- 2- Souligne, s'il y a lieu, les mots de vocabulaire connotés (péjoratif + ou mélioratif -).
- 3- Remplis le tableau-synthèse.

Annotation
Informations
importantes

Qui

Quand

Où

Où

Fête nationale à Québec : Spectacle bigarré et survolté

Une foule appréciable a animé les Plaines d'Abraham ce samedi soir pour la grande fête des Québécois.

Depuis plusieurs années, les grands spectacles de la Fête nationale à Québec et Montréal regroupent des artistes de tout acabit s'assurant ainsi de plaire à un plus vaste public.

Cette année à Québec, on ne faisait pas exception à la règle, puisque l'imposant spectacle qui a été offert aux fiers Québécois ralliait plus d'une vingtaine d'artistes de tous les horizons, tous aussi talentueux les uns que les autres.

Ensemble, ils ont survolé notre histoire musicale et fait vibrer la foule dans un happening savamment mis en scène par Jean-François Blais et sous la direction musicale experte de Jean-Benoît Lasanté.

Les trois animateurs – Garou, Isabelle Boulay et Gregory Charles – ont lancé le bal avec un medley qui a couvert beaucoup de terrain, de Plume, à Gerry en passant par Lapointe et Les Colocs. Si ce numéro a dû être refait deux fois sur les Plaines en raison de problèmes techniques, les téléspectateurs de Télé-Québec n'y ont vu que du feu.

Puis, Patrice Michaud, Annie Villeneuve, Luc De Larochellière, Les soeurs Boulay, Émile Bilodeau, Guylaine Tanguay, 2Frères, Andréanne A. Mallette, Daniel Lavoie

ANNEXE E. EXERCICE DE LECTURE EN ANGLAIS

Reading

5. My Favourite Cool Person

What makes a person cool? Find out.


1. Read the profiles of three cool people. As you read, **circle** the adjectives that describe how they are cool.

CAROLINE

When I think of cool, I think of my best friend, Caroline. She is an **amazing** athlete. Caroline loves gymnastics and soccer. She has a room full of posters and team banners. She coaches gymnastics and is the goalie for a competitive soccer team.

Caroline is also very creative. She plays the guitar and writes songs. She has all kinds of music on her playlist. She loves painting and is a talented artist.

Caroline is funny, energetic and a super friend. We spend a lot of time together. We laugh a lot because she always has new jokes to tell me or funny pictures to show me on the Internet.




Glossary

amazing: fantastic
hilarious: very funny

JOSHUA

In a word, cool to me is Joshua. He is **hilarious**! He is very tall and has a huge afro. He does not care if it is in fashion or not. He is his own fashion. He rides to school every morning on his bike.

Joshua is a fantastic musician. He plays the drums in a rock band and in the school orchestra. He is generous, too. He spends lots of time in the music room because he likes to help younger students learn to play the drums. He is so talented, I am sure he will be a professional musician one day. I am lucky to have a friend like him.



8 eight

Uniquely Cool

Reproduction prohibited © TC Media Books Inc.

AUNT LEILA

The person I think is cool is my Aunt Leila. Cool is not only fashion or popularity. My definition of cool is a person who knows what she or he wants. A cool person like my aunt is determined and intelligent.

My aunt comes from Cuba. She is a nurse now in Canada. She takes care of her children and also looks after my brother and me. My parents are still in Cuba. My aunt is hard-working but she always has time for us. She finds ways to motivate us to work hard and teaches us respect and discipline. I want to be just like her.



2. **Complete** the chart with three examples that show why each person is cool.

Person	Examples
CAROLINE	<hr/> <hr/> <hr/>
JOSHUA	<hr/> <hr/> <hr/>
AUNT LEILA	<hr/> <hr/> <hr/>

3. What personal qualities do you think make a person cool?
Name three.

4. Which person do you admire? **Explain** your choice.

Reading

5. With a classmate, **choose** two famous people: one who is cool and one who is not. **Discuss** what makes one person cool and the other person not cool. **Justify** your opinions.

Famous Person		Reason
COOL		
NOT COOL		

⚡ Grammar Flash

Position of Adjectives

Adjectives modify nouns. They usually appear before a noun or after verbs like *to be*, *to become* and *to grow*.

The **popular** singer arrived in a limousine. The singer is **popular**.

- A. Read the following paragraph. **Circle** the adjectives. **Draw** an arrow from each adjective to the noun that it modifies.

Some teens like to read the HD screens of their hot new technological gadgets.

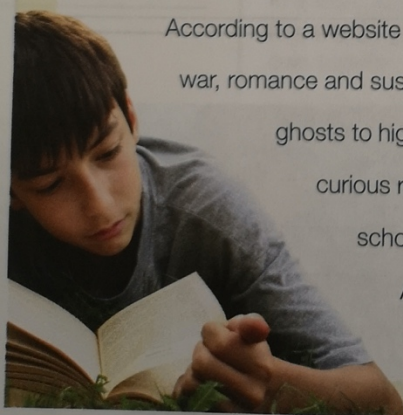
But others prefer to lose themselves in the imaginary world of an exciting novel.

So what is so cool about what teens read today?

According to a website that reports on best-selling books for teens, fantasy, war, romance and suspense are the most popular themes. From magic and ghosts to high-tech animal experimentation, today's cool topics take curious readers away from the dull reality of homework and school bells to explore fresh ideas and new horizons.

Are you looking for a cool break?

Pick up a book!



Go to pages 203 and 204 of the Grammar Section for more information, practice and access to an interactive workshop.

ANNEXE F. EXERCICE DE LECTURE EN FRANÇAIS

Nom:

groupe:

LE COMPTE-RENDU D'ÉVÉNEMENT - Consignes de travail :

- 1- Lors de la lecture, note dans la marge les éléments importants du compte rendu.
- 2- Souligne, s'il y a lieu, les mots de vocabulaire connotés (péjoratif + ou mélioratif -).
- 3- Remplis le tableau-synthèse.

Annotation
Informations
importantes

Fête nationale à Québec : Spectacle bigarré et survolté

Une foule appréciable a animé les Plaines d'Abraham ce samedi soir pour la grande fête des Québécois.

Depuis plusieurs années, les grands spectacles de la Fête nationale à Québec et Montréal regroupent des artistes de tout acabit s'assurant ainsi de plaire à un plus vaste public.

Cette année à Québec, on ne faisait pas exception à la règle, puisque l'imposant spectacle qui a été offert aux fiers Québécois ralliait plus d'une vingtaine d'artistes de tous les horizons, tous aussi talentueux les uns que les autres.

Ensemble, ils ont survolé notre histoire musicale et fait vibrer la foule dans un happening savamment mis en scène par Jean-François Blais et sous la direction musicale experte de Jean-Benoît Lasanté.

Les trois animateurs – Garou, Isabelle Boulay et Gregory Charles – ont lancé le bal avec un *medley* qui a couvert beaucoup de terrain, de Plume, à Gerry en passant par Lapointe et Les Colocs. Si ce numéro a dû être refait deux fois sur les Plaines en raison de problèmes techniques, les téléspectateurs de Télé-Québec n'y ont vu que du feu.

Puis, Patrice Michaud, Annie Villeneuve, Luc De Larochellière, Les soeurs Boulay, Émile Bilodeau, Guylaine Tanguay, 2Frères, Andréanne A. Mallette, Daniel Lavoie et

AnnotationInformations
importantes

Corneille se sont progressivement joints à la fête. On a ainsi eu droit au meilleur du corpus de chacun de ces artistes. Les voix se sont mélangées, les répertoires combinés, pour un résultat des plus réussis.

Mitsou a célébré ses 30 ans de carrière bien entourée, en reprenant ses succès nostalgiques pour notre plus grand plaisir. La chanteuse était absolument magnifique et son segment a soulevé la foule.

Michel Côté, Simon Boulerice, Anaïs Barbeau-Lavalette et Marie Laberge ont proposé pendant la soirée différents segments parlés évoquant les héros du Québec.

On a fait revivre le regretté Patrick Bourgeois pendant cette soirée de festivités alors qu'on lui a offert un magnifique hommage en compagnie de ses complices de toujours, Alain Lapointe et François Jean des B.B. Après une apparition en différé de Ludovick Bourgeois sur la chanson « Tu ne sauras jamais », le public a pu fredonner les titres « Loulou », « Fais attention », « Snob », « T'es dans la lune » et « Donne-moi ma chance ». Puis l'incontournable « Seul au combat » a été interprétée par tous les artistes du spectacle, jusqu'à ce que ceux-ci laissent toute la place à la voix mémorable de Patrick Bourgeois, retransmise grâce à un écran et le vidéoclip original de la chanson. Émouvant à souhait.

En ligne, page consultée le 25 juin 2018

<http://www.msn.com/fr-ca/divertissement/musique-actualites/f%c3%aate-nationale-%c3%a0-qu%c3%a9bec-spectacle-bigarr%c3%a9-et-survolt%c3%a9/ar-AAz4FLD?li=AAgh0dy>

TABLEAU-SYNTHESE

Fête nationale à Québec : Spectacle bigarré et survolté

Quel est le sujet du compte rendu?
À quel moment l'événement a-t-il eu lieu?
À quel endroit l'événement s'est-il déroulé?
Qui sont les personnes concernées par cet événement?
Quelles sont les idées importantes présentées dans les paragraphes?
Les aspects sont-ils présentés selon le temps, selon l'espace ou par thèmes?
Le point de vue présenté est-il neutre ou subjectif?
L'auteur ajoute-t-il d'autres informations importantes?

Consignes de travail :

- 1- Lors de la lecture, note dans la marge les éléments importants du compte rendu.
- 2- Souligne les groupes de mots qui remplacent le Canadien.
- 3- Surligne les informations qui ne sont pas essentielles au résumé de l'événement.
- 4- Remplis le tableau-synthèse.

AnnotationInformations
importantes

Les Capitals rossent le Canadien 6-1

La Presse canadienne

WASHINGTON - La bonne volonté que le Canadien s'était achetée en arrachant la victoire à son premier match de la saison régulière a rapidement disparu, alors que la formation montréalaise a encaissé un dur revers de 6-1, samedi, face aux Capitals de Washington.

Alex Ovechkin est devenu le premier joueur depuis 1917 à réussir des tours du chapeau lors de chacun de ses deux premiers matchs de la saison, lui qui a marqué quatre buts face au Tricolore après en avoir inscrit trois dans une victoire de 5-4 en fusillade face aux Sénateurs d'Ottawa, mercredi. Cy Denneny (Ottawa), Joe Malone (Montréal) et Reg Noble (Toronto) avaient accompli l'exploit lors de la première campagne dans l'histoire de la LNH.

Ovechkin a aussi devancé Mats Sundin et Joe Nieuwendyk au 22e rang de l'histoire de la LNH avec 565 buts en carrière.

T.J. Oshie et Nathan Walker ont été les autres buteurs des Capitals (2-0-0), alors qu'Evgeny Kuznetsov a accumulé quatre aides. Walker était le premier joueur originaire de l'Australie à disputer un match dans la LNH.

Brendan Gallagher a fourni la timide réplique du Canadien (1-1-0), en infériorité numérique et alors que l'équipe accusait déjà un retard de 4-0.

AnnotationInformations
importantes

Après un début de calendrier préparatoire catastrophique, le Canadien avait mis fin à son camp avec deux belles victoires consécutives. Le Tricolore avait ensuite effacé deux retards d'un but avant de vaincre les Sabres de Buffalo 3-2 en fusillade, jeudi, lors de leur match d'ouverture.

Cependant, certaines lacunes du Canadien ont rapidement refait surface samedi. Le groupe a parfois paru désorganisé dans sa zone et a multiplié les erreurs en début de rencontre, alors que les Capitals ont touché la cible après 0:20 (Ovechkin), 0:46 (Oshie) et 2:51 (Ovechkin, en avantage numérique).

L'entraîneur-chef du Canadien, Claude Julien, a demandé un temps d'arrêt pour permettre à ses troupes de retrouver leurs esprits et les visiteurs ont enfin donné signe de vie par la suite.

Cependant, ce sont les Capitals qui ont inscrit le but suivant, avec 1:50 à faire au premier vingt. Ovechkin a complété son tour du chapeau en déviant un tir de Kuznetsov derrière Carey Price. Ce dernier a été remplacé par AI Montoya au retour de l'entracte.

Price a accordé quatre buts sur 14 tirs, tandis que Montoya a cédé deux fois sur neuf lancers.

Le Canadien a mieux paru par la suite. Gallagher a réduit l'écart à 4-1 en désavantage numérique après un bel effort de Paul Byron et lui.

Le gardien des Capitals Braden Holtby a aussi eu son mot à dire, réalisant 38 arrêts. Il a été particulièrement brillant contre Artturi Lehkonen, en deuxième période, puis tôt en troisième période.

Les élans du Canadien ont toutefois été freinés tard en deuxième période, alors qu'Ovechkin a d'abord inscrit son quatrième but du match. Walker a ensuite été crédité de son premier but dans la LNH avec 1:50 à faire à la période quand le tir de Devante Smith-Pelly a dévié sur sa jambe avant d'atteindre l'objectif.

La troisième période a été une formalité.

TABLEAU-SYNTHÈSE

Les Capitals rossent le Canadien 6-1

Quel est le sujet du compte rendu?
À quel moment l'événement a-t-il eu lieu?
À quel endroit l'événement s'est-il déroulé?
Qui sont les personnes concernées par cet événement?
Quelles sont les idées importantes présentées dans les paragraphes?
Les aspects sont-ils présentés selon le temps, selon l'espace ou par thèmes?
Le point de vue présenté est-il neutre ou subjectif?
L'auteur ajoute-t-il d'autres informations importantes?

Consignes de travail :

- 1- Lors de la lecture, note dans la marge les éléments importants du compte rendu.
- 2- Souligne, s'il y a lieu, les mots de vocabulaire connotés (péjoratif + ou mélioratif -).
- 3- Réponds aux questions.

Déroute totale du Brésil face à l'Allemagne

Mise à jour le mardi 8 juillet 2014 à 22 h 29 HAE

Annotation

Informations
importantes

Le Mondial du Brésil a viré au cauchemar. Les Allemands ont écrasé les Auriverdes¹ en demi-finales devant des partisans déconfits, mardi, à Belo Horizonte.

Sur un pointage sans appel de 7-1, la Mannschaft a décroché son billet pour la grande finale, humiliant au passage les favoris locaux.

Il s'agit de la pire défaite de l'histoire de la sélection brésilienne depuis une dégelée de 6-0 aux mains des Uruguayens en 1920.

Avant le début du tournoi, les Brésiliens voulaient venger l'échec du Maracana,² où ils avaient perdu le Mondial de 1950. Ils devront maintenant vivre avec le traumatisme national de l'Estadio Mineirao.

La genèse³ d'un effondrement collectif

Les hommes de Luiz Felipe Scolari ont pourtant amorcé le match avec appétit avec un tir hors cadre de Marcelo (3e) et un centre en retrait de Hulk pour Bernard qui a forcé Manuel Neuer à plonger (4e).

1 - Autre nom de l'équipe du Brésil

2 - Stade de football situé au Brésil où s'est déroulé la Coupe du monde de 1950

3 - Série de faits et de causes aboutissant à un résultat

Annotations

Informations
importantes

Quand c'était au tour des Allemands de passer à table, ils n'ont pas laissé de restes. Thomas Müller s'est habilement défait du marquage de David Luiz pour rediriger un coup de pied de coin à la volée et ouvrir le pointage à la 11e minute.

Les digues ont cédé à la 23e minute. Miroslav Klose s'est pris à deux fois pour battre Julio Cesar et prendre seul le 1er rang des buteurs dans l'histoire de la Coupe du monde avec 16 réalisations.

Sur ce but, Tony Kroos a joué un rôle crucial pour lancer Müller dans la surface. Et ce dernier a laissé l'objet à l'attention de Klose.

Kroos, qui avait également tiré le coup de pied de coin à l'origine du but de Müller, a à son tour profité de la déroute dans le camp brésilien. Il a marqué sur un centre en retrait du capitaine Philipp Lahm (24e) avant de transformer le cauchemar brésilien en véritable drame dès la reprise du jeu (25e).

Sami Khedira (29e) a fait 5-0 avant la demi-heure de jeu. Les Allemands ont marqué 5 fois en 18 petites minutes.

Regain de vie

Les Brésiliens ont refusé d'abandonner après la mi-temps, mais ils se sont butés à un gardien allemand sans pitié. Neuer s'est interposé devant Oscar (61e), avant de frustrer Paulinho deux fois de suite (62e).

Encore une fois, les Allemands ont laissé passer l'enthousiasme brésilien avant de sévir. Andre Schürrle, entré en jeu à la 58e minute en remplacement de Klose, a enfoncé un 6e but à la 69e minute de jeu, puis un 7e à la 79e.

Oscar a finalement inscrit le Brésil au pointage à la 90e minute. À ce stade, il était trop tard pour sauver l'honneur du pays hôte. Ce but a seulement eu pour effet de priver Neuer d'un jeu blanc.

Une défaite du Brésil, privé de son as Neymar et du défenseur central Thiago Silva, n'a rien de déshonorant face à une Allemagne bien rodée. Mais dans la manière, le Brésil sort écorché de ce Mondial qui devait être le sien.

Un texte d'Olivier Arbour-Masse

En ligne, page consultée le 9 juillet 2014, site Internet de Radio-Canada

<https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/675114/bresil-allemande-demi-finale-belo-horizonte>

Questionnaire

1- À partir du contexte, explique ce qu'est l'Estadio Mineirao.

□



2- Complète le tableau des buts marqués durant ce match.

Nom du joueur	Nombre de minutes jouées	Équipe
□	11 minutes	□
Miroslav Klose	□	□
□	□	Allemagne
□	25 minutes	□
Sami Khedira	□	□
□	□	□
□	□	□
□	90 minutes	□

2- Remplace chacun des intertitres par un autre intertitre.

la genèse d'un effondrement collectif	□
regain de vie	□

3- Identifie la classe de mots des mots suivants.

dét.
A) Le Mondial du Brésil a viré au cauchemar.

B) Sur ce but, Tony Kroos a joué un rôle crucial pour lancer Müller dans la surface.

C) Oscar a finalement inscrit le Brésil au pointage à la 90e minute.

4- Dans les phrases suivantes, que remplace les pronoms soulignés?

A) ... les Brésiliens voulaient venger l'échec du Maracana, <u>où</u> ils avaient perdu le Mondial de 1950.	□
B) Quand c'était au tour des Allemands de passer à table, <u>ils</u> n'ont pas laissé de restes.	□
C) Les Brésiliens ont refusé d'abandonner après la mi-temps, mais <u>ils</u> se sont butés à un gardien allemand sans pitié.	□
D) Mais dans la manière, le Brésil sort écorché de ce Mondial qui devait être <u>le sien</u> .	□

5- Quelle est l'intention d'Olivier Arbour-Masse?

□

6- Quel est le point de vue adopté?

□

7- De quelle manière l'information est-elle organisée?

Organisation dans le temps ☐ Organisation dans l'espace ☐ Organisation par thème ☐

Selon toi, pourquoi l'auteur a-t-il fait ce choix?

□

8- Selon toi, comment les partisans de l'équipe brésilienne ont-ils réagi à la défaite de leur équipe?

□